

学 術 論 文

題 目 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究
—自立活動専任教員配置校への調査を通して—

氏 名 山 本 恵 利 子

平成 21 年度入学 学籍番号 08GP110

弘前大学大学院教育学研究科修士課程 学校教育専攻 学校教育専修

研究指導教員 安藤 房治

目 次

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 問題の所在	1
(1) 知的障害校における自立活動の変遷と諸問題	1
(2) 知的障害校の自立活動に係る校内体制の現状と指導に関する課題	3
(3) 自立活動の指導の専門性と専任教員の実態	4
(4) 学校心理学的知見にみる学校組織下での特別支援学校教員の関係性と意識の特徴	6
第2節 研究の目的	7
第3節 研究の方法	8
(1) 第一次調査	8
1) 調査対象と調査方法 2) 調査時期と回収状況 3) 調査内容	
(2) 第二次調査	9
1) 調査対象と調査方法 2) 調査時期と回収状況 3) 調査内容	
(3) 分析方法	11

第1章 全国知的障害校における自立活動の指導形態と組織の実態 —第一次調査から—

第1節 目的	12
第2節 方法	12
第3節 結果	12
(1) 自立活動の指導形態	12
(2) 自立活動に関する組織の有無	13
(3) 専任教員の有無	13
(4) 専任教員配置校の特徴	14
第4節 考察	15
(1) 知的障害校の自立活動の指導形態について	16
(2) 知的障害校の自立活動に関する学校体制について	16
(3) 専任教員配置校の特徴について	17

第2章 専任教員配置校における自立活動の現状と課題 —第二次調査から—

第1節 目的	19
--------	----

第2節 方法	19
(1) 実態把握に関する質問項目に関して	19
(2) 意識に関する質問項目について	19
(3) 自由記述式の質問項目に関して	20
第3節 結果	20
(1) 専任教員配置校の概要と自立活動に関する学校体制の実態 ～実態調査から～	20
(2) 専任教員の実態と役割 ～実態調査から～	23
(3) 専任教員配置校の自立活動についての教員の意識 ～意識調査から～	30
第4節 考察	38
(1) 専任教員配置校の自立活動の現状と専任教員の役割について	38
(2) 専任教員配置校の自立活動に関する教員の意識について	39

終章 まとめ

第1節 総合的考察	41
(1) 知的障害校の自立活動の現状について	
(専任教員配置校と非配置校の比較において)	41
(2) 専任教員配置校の自立活動の現状と専任教員について	41
(3) 専任教員配置校の調査から見てきた知的障害校の自立活動の課題	42
第2節 本研究の意義と今後の課題	43
(1) 本研究の意義	43
(2) 今後の課題	43

文献

謝辞

資料

知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究

—自立活動専任教員配置校への調査を通して—

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 問題の所在

(1) 知的障害校における自立活動の変遷と諸問題

2009年3月、新学習指導要領（以下、「新学習指導要領」と称す）が告示され、特別支援学校学習指導要領においては、障害の捉え方の変化や在籍者の障害の一層の重度化・重複化・多様化、特別支援教育の推進等の状況の変化等を踏まえた改訂が行われた（以下、学校の呼称・障害名等は、その時期の法律用語に基づいた用語で記述する）。改訂の一つとして、自立活動については、内容の見直しにより、新区分「人間関係の形成」が加えられた。

自立活動は、1999年3月、現行の「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」（旧文部省, 1999）（以下、「現行学習指導要領」と称す）の告示により、それまでの「養護・訓練」を改称して設けられた領域であり、特別支援教育の独自領域である。自立活動は、その目標から、学校教育法に示された特別支援学校の設置目的や教育目標の実現を目指して設定された領域であり、教育課程上重要な位置を占めている（現行学習指導要領以降は「自立活動」とし、それ以前は「養護・訓練」と称す）。

この自立活動に関しては、「教育課程の編成や実際の指導に困っている実態がある」こと、「知的障害養護学校や病弱養護学校では、自立活動の指導について教員は混乱している状況がある」こと（中央教育審議会, 2006）等が指摘されている。さらに、瀬尾ら（1997）は、「養護・訓練に関する教育は、他教科・領域と比較して、量的にも質的にも著しい遅れをとっており、その大きな要因として、養護・訓練の内容が多岐にわたり、多くの学問分野にまたがっており、各教科のように、教育実践の内容が研究分野と一致している性質のものとは著しく異なっている点がある」と述べている。

知的障害校の自立活動に関する混乱は、前身である養護・訓練が新設された1971年度にすでに認められる。当時、精神薄弱以外の特殊教育諸学校においては、それ以前から養護・訓練の内容に当たる指導が行われてきた実績があったのに対し、精神薄弱養護学校においては、それまで、他障害種校のように養護・訓練の内容に相当する内容が特別に規定されていなかった状況下で、新領域として設けられた。この時に養護・訓練の内容として示された4分野12項目は、学習指導要領の『指導計画の作成と内容の取り扱い』に各障害種校別に示されたが、精神薄弱養護学校については、他の障害のように具体的な記述がなされなかった。この事実について、山口（1994）は、「精神薄弱教育における養護・訓練とは何かを具体的に明らかにすることのないまま、精神薄弱教育においても、養護・訓練的な考え方は必要であろうということで、精神薄弱養護学校でも、他の特殊教育諸学校と同じく、養護・訓練を新領域として認めることになった」ものであったと述べている。当初、この領域の目標や内容をどのように受け止めたらいかなかなかつかめないうえに、「『養護・訓練はまるで化け物みたいだ』という声が聞かれた」（香川, 2000）との記述がある。

自立活動の時間に充てる授業時数は、他障害種校が、養護・訓練時代、年間の授業時数が定められていたのとは異なり、知的障害校は、従前から児童生徒の実態に応じて適切に

定めるものとされてきており、児童生徒の実態やニーズに応じ、教育課程上の特例や指導時数の柔軟な設定により、学校独自で編成できる極めて自由度の高いものである。そもそも、知的障害校の教育課程編成にあたっては、知的障害者が他障害種と異なる学習指導上の特性を有することから、「領域・教科を合わせた指導」を行うことができるという特例が、1963年養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編に示されており、このことは、知的障害教育の教育課程が、指導内容と実際の指導形態が二重構造となっており、教育課程の編成そのものが極めて自由度が高いという特性を有することを意味している。つまり、教員自らが児童生徒の教育的ニーズを判断し、指導内容や方法も選択・組織することになる。

1971年に養護・訓練が新領域として設置されたことにより、精神薄弱教育においても、実践的研究が開始されたが、教育現場には、新領域が設けられた以上時間を特設して指導する必要があるという、いわゆる「抽出養訓」「特設養訓」と呼ばれる考え方と、独自の特殊性があるのだから、これまでどおりの教育をしていけばその中に当然養護・訓練も含まれるという、いわゆる「関する指導」「配慮養訓」と呼ばれる考え方の、二つの相反する考え方がみられた。

前者の「抽出養訓」「特設養訓」は、「担当する専門教員が得られないため実効があがらないまま廃止されてしまったり、子どもにとって何が必要かという観点からではなく、指導要領にあるから時間を設けて指導しなければならないという考え方で行われたりしていた場合が多く、やがてほとんど行われなくなっていく」（山口, 1994）とされており、領域としての養護・訓練の「時間における指導」を設定しない学校が多かった（大阪府教育センター, 2005）のが実情であった。また、「養護・訓練に関する指導」に関しては、「関する指導」の対象が具体化されず、不明確な規定に止まった（姉崎, 2007）。

養護・訓練については、学習指導要領改訂のたびに様々な改善・充実が図られ、平成元年には、それまでの内容の示し方が抽象的で分かりにくいという指摘や児童生徒の障害の多様化に対応する観点から、指導事項の観点をより明確にするという方針で検討が行われたが、これらの経緯の中で、知的障害教育における養護・訓練については、知的な遅れについては各教科等の内容で対応し、発達の偏りへの対応については養護・訓練の対象とされてきた。しかし、実際には、発達の遅れと偏りの違いを捉えにくい実態があり、教員間の共通理解が十分に得られにくい状態であったとともに、知的障害教育における養護・訓練の指導内容については、明確な例示がないままになっていた（大阪府教育センター, 2005）。

1999年、現行学習指導要領の告示により、養護・訓練は「自立活動」に改称され、自立活動の指導と重複障害のある児童生徒の指導に際して、個別の指導計画の作成が義務づけられた。また、この現行学習指導要領解説自立活動編には、『知的障害者を教育する養護学校の自立活動の特色』の項目に、知的障害者への自立活動は、知的障害の遅れに伴ってみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導として行われるものである旨が記されており、それぞれの障害に基づく種々の困難に直接的に対応している他障害種校の自立活動との違いが特記されている。さらに、2009年6月刊行の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、知的障害者である幼児児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の自立活動について、意義と指導の基本についてより具体的に記述している。

以上のように、知的障害校における自立活動は、自立活動という領域の特性から来る捉え方の難しさに加え、知的障害教育ならではの独自性や知的障害教育における自立活動の

独自性等の要因が重なり、様々な分かりづらさやあいまいさを抱えながら、社会の変化や対象となる児童生徒の多様化に合わせ、改善が進められてきている。

(2) 知的障害校の自立活動に係る校内体制の現状と指導に関する課題

2002年度からの現行学習指導要領の完全実施を前に、独立行政法人国立特殊教育研究所（現：独立行政法人特別支援教育総合研究所、以下特総研と称す）では、全国の盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態及び課題について把握することを目的に、2000～2003年に、プロジェクト研究「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究―自立活動を中心に―」を実施した（以下、『自立活動プロジェクト研究』（特総研, 2003）と略す）。この調査研究において、自立活動に対する校内体制の実態が明らかにされたが、知的障害養護学校は、2002年当時、自立活動に関する組織の有無がほぼ二分していた（組織あり：51.7%、組織なし：48.3%）こと、大川原ら（1988）の調査時（組織あり：41.5%）に比して自立活動に関する組織が増加傾向であることが報告されている。また、自立活動に関する組織の役割としては、「研修」の割合が高い割合を示し、このことは自立活動の指導に関わる教員全体の資質のボトムアップを図る役割が重視されていることを示すものと捉えている。

さらに、この調査では、全障害種校を総括した自立活動の指導に関して、教育現場において自立活動に関する専門性のある教員の不足など、『教員の専門性』が最大の課題であることが明らかとなり、自由記述では、『自立活動の指導内容の整理』『他教科・領域との関連』が課題として多く挙げられた。この結果は、大川原ら（1989）の調査研究で養護・訓練指導上の問題点として指摘された、『専門的な知識が不十分』『他領域・教科との関連が不明確』や、武蔵ら（1991）の研究で、特設養訓の指導上の課題として指摘された『指導にあたる者の不足』『専門家・専門知識の不足』と類似している。また、この報告では、自立活動が抱えるもう一つの課題として、『自立活動に対する教員間の意識にばらつきがある』『専任教員と学級担任の協力・連携が十分にできていない』等、チーム・ティーチングに関連した課題が明らかになっており、これは、大阪府教育センター（2004）の調査において、「養護学校においては、自立活動に対する教員間の捉え方や意識の違いが大きいこと、他領域との関連や指導内容の共通理解を図ることが難しいこと等の現状と課題が示された」という結果や、武蔵ら（1991）の研究で、指導上の問題点として挙げられた52.7%の回答が『指導者の問題』であり、具体的な問題点として、『複数指導者間の連携・協力に関すること』等が指摘されていることと重なる。金田・新谷（2000）の調査においても、養護・訓練の指導上の問題の22%が『指導者の問題』（内訳：専門知識、指導者数、研修、共通理解の順）であった。つまり、自立活動に関する教育現場の課題は、20年来殆ど変わっていないことがうかがえる。

『自立活動プロジェクト研究』（特総研, 2003）の中で、竹林地は、知的障害養護学校における自立活動の指導での課題解決の方途の一つとして、『個別の指導計画作成システムの検討』を挙げている。個別の指導計画作成のプロセスが、指導に関する連携・協力を推進する手立てとなるという視点、さらに、教員間において、目的や情報を共有するだけでなく、指導観や教育活動への意欲等も含めた組織化、組織化を促進するための会議の効率化等の視点も含めた作成システムの検討がされるようになってきていると述べている。

個別の指導計画に関しては、多くの先行研究がなされており、教育現場においては、指導計画や授業の在り方についての教員間での話し合いが活発化し、一人ひとりの教育的ニ

ーズに基づく授業作りや学校作りに取り組む姿がみられるようになった。しかし一方で、作成の必要性の理解が不十分であるため形骸化し活用されない、具体性を追求していくと作成から評価まで相当な労力になり負担が大きい、複数教員間での定期的な検討協議の時間確保が難しい等の様々な問題点が指摘されている（姉崎, 2007）。

「個別の指導計画」自体が解決すべき多くの課題を抱えていることを考えると、個別の指導計画作成が義務づけられている自立活動の問題点や課題は複雑で根深いことが推測される。

（3）自立活動の指導の専門性と専任教員の実態

特別支援学校には、自立活動の前身である養護・訓練が新領域として学習指導要領に位置づけられる以前から、「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律」（法律第 116 号：以下、義務標準法と称す）において、教職員定数の加配として「養護・訓練（自立活動）担当教諭」の配置が規定されている。しかし、これは法制上配置されているものであり、校内に自立活動を専任で担当する教員を配置するか否かは、学校現場に任されている。

『自立活動プロジェクト研究』（特総研、2003）のデータによると、2002年当時、学級担任を持たずに自立活動の指導を主に担当している専任教員を置く学校が、知的障害校では、13.4%（51校）で、全障害種でも2割に満たない設置率であり、多くの学校が専任教員を配置していなかった。この理由について、石川は「自立活動の教員免許保有者やPT・OT等の有資格者の絶対数が少ないこと」「児童生徒の実態が重度化・重複化している状況下において児童生徒数に対する教員数の実質的な比率を高めつつ、自立活動の指導を日常生活全般にわたって指導する必要があること」などが考えられるとし、さらに、知的障害校において専任教員配置校や専任教員の実態を明らかにすることは、「専任教員を配置する学校の中から知的障害養護学校における『自立活動の指導』の意義を問いかける実践的な取り組みが期待される。」と述べている。友永ら（2004）が、長崎県下の盲・聾・養護学校を対象に行った専任教員配置の意義と役割を中心とした自立活動の現状と課題についての研究では、専任教員が、特別支援教育への転換により、「特別支援教育コーディネーター」（以下、コーディネーターと称す）としての役割も期待され、非配置校の約半数が専任教員の役割や意義を模索しているとする一方で、「専門的な知識・技術を有する教員が現場では少なく、誰でもできる訳ではなく、人選が難しい」「特定の技法を知っていることが『専門性のある教員』につながるのか」という意見や、「技術面に偏りがちな専門性を疑問視」する意見があり、教育的立場からの存在価値が問われていると概括している。

真城（2003）は、コーディネーターの専門性に関する研究において、コーディネーター制度を導入した当初、コーディネーター自身が、自らの役割をレミディアル・ティーチャー（＝Remedial Teacher：治療教師や補償教師と訳され、1970年代までを中心に、特に障害のある子どもを抽出するなどの形式で専門的な指導を行ってきた教師）と重ねたために、インクルージョンの推進をむしろ妨げてしまった問題が指摘されたことを記述している。専任教員がこのレミディアル・ティーチャーに当たると推測すると、専任教員に求められる専門性は、コーディネーターに求められている専門性に限りなく近いことが、文脈から読み取れる。

「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）」（2008年6月、文部科学省）の6章「自立活動の指導計画の作成と内容の取り扱い」には、教員の

協力体制の項目として、「自立活動の時間における指導は、専門的な知識や技能を有する教員を中心として、全教員の協力の下に効果的に行われるようにするものとする。」の記述がある。この記述は養護・訓練時代から続いており、以前は、「専門的な知識・技能を有する教員が行うことを原則としてきたが、1989年に、これが、「原則として」ではなく、「中心として」の文言に改められた。このことは、自立活動の時間における指導を各学校の特定の教員に限定するのではなく、その教員を中心に学校全体の教員間の連携を図り、教員一人一人の指導の専門性を高めていく方向性が示された（姉崎, 2007）ことを意味している。そして、同解説（2008）には、“専門的な知識・技能を有する教員”とは、特別支援学校の教員免許状や自立活動を担当する教員の免許状を所有する者をはじめ、様々な現職研修や自己研修等により専門性を高め、校内で自立活動の指導的役割を果たしている教員を含めて広く捉えていること、自立活動の指導において中心となる教員は、学校における自立活動の指導の全体計画の作成に際し、全教員の要としての役割を果たすこと、自立活動の時間における指導は、対象幼児児童生徒の障害の状態によっては、かなり専門的な知識・技能を必要としていること等が記述されている。また、上述の“自立活動を担当する教員の免許状”という点では、自立活動に関する専門的資格として、教員資格認定試験により取得できる「自立活動教諭免許（一種）」がある。これは、原則的な「教諭」免許状とは別に、文部科学省令によって定められている資格であるが、実際に「自立活動教諭免許（一種）」を保有する特別支援学校教員は極めて少なく、また、資格の領域・教科が言語障害教育・聴覚障害教育・肢体不自由教育・視覚障害教育のみであることからみても、知的障害教育における自立活動に関する専門性を保証するものとはいえないだろう。

瀬尾ら（1997）が行った養護・訓練担当教員の専門性に関する研究においても、精神薄弱養護学校に関する質問項目だけが、“他校種と異なる面が多いと考えられたため”という理由により、独自の項目で構成されており、他障害種の質問項目で掲げられている具体的な理論や技法、指導内容に関する項目は扱われていない。これらのことは、知的障害教育の自立活動の指導に関する専門性が、他障害校種に比して非常に漠としたものであることを物語っていると言えるのではないかと。

障害児教育の専門性に直接関わる国・自治体の施策は、教員免許状の在り方や免許保有率の向上、各種・各段階での研修・講習の問題が中心のようにになっている。この状況に対し、荒川（2003）は、「ややもすると、子どもの成長・発達に向き合う教師の姿が置き去りにされている印象が否めず、さらには、教員への管理・統制の強化や教育現場への不当な介入と思われる事態の進行の中で、実践の中で専門性を培っていく教員集団の同僚性を切り崩していることに危惧を感じる」と述べており、さらに、中村（2008）は、「特別支援学校教諭免許状の所有率を高めることが専門性の中核である障害に即した専門性や質の問題を保障することにはならない」と断言している。

清水（2003）は、「教職の専門職性」の要件としてユネスコがあげている「自律性」こそが、日本の教師に容認されてこなかったものであり、教育施策は、教師が「他律的」であることを求める教育現場を作っており、組織を構成する教職員を上下関係として規則で拘束するシステムが学校にはあると指摘し、このような組織では、指示されたことを忠実に遂行する他律性が価値になってしまうと危惧している。そして、子どもの発達保障のための教員の協働の場である学校に対し、今求められている専門性は「同僚性に裏打ちされた自律性」の確立であり、佐藤（2000）は、今日学校において「最も深刻な状況にあるのが同僚性の衰退である」と述べている。

これらのことを考え合わせると、『教員の専門性』が最大の課題であり、チーム・ティーチングに関連した課題が永続的にみられる知的障害校における自立活動は、その在り方を問う指標を持たなければ進展が難しいと言えるのではないか。

(4) 学校心理学的知見にみる学校組織下での特別支援学校教員の関係性と意識の特徴

教員は、教員文化（＝教員という仕事に付随する不確定性・課題の困難さを乗り切る中で培われた、教員たちの特有の行動様式）と呼ばれる特徴を有す学校組織に所属するが、高橋(2004)は、特別支援教育においては、教職の三つの特徴である「再帰性（多義性）」（＝教員の持っている価値観により、その良し悪しが分かれるなど、教育実践は価値が多義的であること）、「不確実性」（＝教育実践を客観的に評価しうる安定した基準がないこと）、「無境界性」（＝教員の職域が広く、無制限に拡張していること）（佐藤, 1994）が、特に顕著であるとの見解を述べている。「再帰性」は教育実践が自らの責任に帰することを意味し、このことで教員は恒常的な孤独と不安にさらされ、『不確実性』は授業の形式主義とマニュアル主義を生み出し、『無境界性』は教員に多忙を引き起こし、学校・学級経営に規則主義と慣例主義をもたらす」と指摘しており、いずれも教員にストレスと不安をもたらし、結果的に指導行動を画一化・固定化させる要因になる（高橋, 2004）と考えられている。

また、これらの教職の特徴は、「～ねばならない」とする管理主義的で権威的な教員特有のイラショナル・ビリーフ（不合理な信念）を持たせる背景になっているとされているが、高橋・安藤(2003)は、知的障害養護学校教員を対象に調査を行い、「厳格・統制」と「指導困難・慣例追従」の二つのビリーフを抽出した。「厳格・統制」ビリーフは、指導に厳しさを求めたり、あれもこれも課題と考えがちな教員の思考スタイルであり、「指導困難・慣例追従」ビリーフは、周囲への同調から慣例的な指導を行いがちな思考スタイルであるとともに、教員間の関係が緊密な学校組織ほど強く持ちやすいビリーフであるとされる。

西村(2004)は、「学校組織における連携の問題」や「教員の同僚との関係から生じるストレスの問題」の根底には、教員間の関係性に対して基本的な対人態度として持っているビリーフが関与していると考えられる」とし、教員間の関係性について、性差と教職経験による相違について公立小・中・高等学校の教員を対象に調査研究を行っている。結果として、男性教師は教師としての威厳を保とうとするビリーフ得点が、女性教師は教職員同士のまとまりを大切にするビリーフ得点が高いこと、教職経験 10 年未満の若年層教員は、自己主張を抑えて全体に合わせようとする自己犠牲的なビリーフ得点が、高年齢層の教師に比べ有意に高いことが確認されている。

瀬尾ら(1997)は、精神薄弱養護学校の養護・訓練についての専門性について、「指導体制における役割の認識と指導性の発揮」や「自己研修の必要性和研修機会の積極的な活用」「養護・訓練に関する指導の中核が養護・訓練の時間の指導にあることの理解」等に関し、重要度についての質問を行い、結果、知的障害教育年数に関し 8 年未満と 8 年以上の 2 群の教員間においては、どの質問項目にも顕著な差はみられなかったものの、どちらかといえば経験年数の長い群が、どの項目に対しても重要であると評定する傾向があったことを明らかにしている。

これらの先行研究から、知的障害校においては、教員間に特有の関係性があり、教職経験年数により自立活動に対する意識の相違がみられることが推測できる。

次に、教員の立場による意識の相違について述べる。真城(2003)は、コーディネーターの研究の中で、コーディネーター自身が様々な指導法等に熟知していることが不可欠とし

ながら、「コーディネーターだけが高度な専門性を備えてしまうと他の教師が依存的になったり、専門性が高くなるほど、特定の教師と特定の子どもが学校全体の集団から分離されてしまったりする」という過去の反省、すなわち、レミディアル・ティーチャーの存在により生じた問題を指摘している。

また、松崎(2003)は、特殊教育を専攻した群と非専攻群の意識の比較を行ったところ、専攻群において、教員としての満足感と研修への意欲等に相関がみられたことを指摘した。現職教育において積極的に自ら学ぶ意欲と姿勢が、教員の資質向上には重要である(津布楽, 1992; 山崎, 1988)ことを考えれば、教員としての満足感が職能成長への意欲に結びつくことを述べ、教員としての満足感がその後の職能成長への意欲に結びつかないなら、大きな問題になることを示唆している。

さらに、三田地(2007)は、人は組織の成熟度の変化により協働のスタイルを変化させることを指摘し、学校組織においても状況は同じであるという見地に立ち、「個別の課題に応じたチームアプローチ」こそが、今の学校に求められているとしている。そして、人と人の協働を促進するコミュニケーションスキルとして、ファシリテーションの技術の有効性を提唱し、コーディネーター養成研修のプログラムに取り込んでいる。三田地(2007)は、「社会が複雑化するに従い、一人の有力なリーダーの指導下では集団は動かせなくなるため、制度・構造・ルール等の決まり事をベースに、専門知識を持った人達が役割分担をして様々な問題に対応するようになるが、最近では、ニーズの多様化に対応が追いつかず、想定外のことが次々と起こり、新しい決まり事を作るスピードが間に合わない。加えて、人々の意識も成熟すればするほど、個の主体性と集団の秩序とのジレンマに悩まされるようになる」「そんな状況では、『何をすべきか』を共有した現場の人々が、自律的に問題解決をしていくしか方法がない」と述べている。

しかし、教育課程の編成そのものが極めて自由度が高く、教員自らが児童生徒の教育的ニーズを判断し、指導内容や方法を選択・組織していかなければならない知的障害校においては、「再帰性(多義性)」「不確実性」「無境界性」が極めて高く、教員個々が「厳格・統制」のビリーフを持ち、教員間の関係においては「指導困難・慣例追従」のビリーフが強くあると考えられる状況下にあり、さらに、自立活動の指導に関しては、チーム・ティーチングに関連した課題が永続的に指摘されてきた経緯を考える時、知的障害校における自立活動が、三田地(2007)の言う“望ましい協働スタイル”の構築を現実のものにするには、相当な方略が必要であることは想像に難くない。

第2節 研究の目的

知的障害校における自立活動の指導に関する問題点をまとめると、知的障害教育の自立活動は目標や内容がつかみにくく、様々な混乱がみられること、教員の専門性や教員間の連携・協力に関し課題がみられること、自立活動の指導には、専門的な知識・技能が必要であり、法制上は自立活動担当教員としての教員加配があるものの、実際に専任教員を置く学校は希少であること、知的障害の自立活動に関しては専門的知識・技能を習得する場の保障や専門性そのものの捉え方が十分ではないこと、知的障害校の教員は、役割や経験年数により教員間の意識に差が生じやすい状況や、特有の特徴・ビリーフがあり、この状況は、教員間連携の困難性を高める要因となっていること、があげられる。

知的障害校の自立活動に関する全国調査は、『自立活動プロジェクト研究』(特総研, 2003)で実施された2001年の調査と、大川原ら(1989)、井田ら(1989)(1991)の調査があるが、い

ずれも、現行学習指導要領が完全実施される以前の古いデータであり、以降、自立活動の現状を全体的にとらえた調査研究は行われていない。また、知的障害校において、専任教員配置校や専任教員の実態を明らかにすることは、「専任教員を配置する学校の中から知的障害養護学校における『自立活動の指導』の意義を問ひかける実践的な取り組みが期待される。」(特総研, 2003) ことを鑑みても、意義のあることと考える。

さらに、知的障害校の教員が、実際に自立活動についてどのように感じているかという意識に関し調査した先行研究はみられない。自立活動の課題の一つとして、『教員間の共通理解』や『自立活動の捉え方や意識の共通理解』が示唆されていることを考えると、教員の意識について調査し言及することは、今後の自立活動の方向性の示唆につながるのではないかと考える。

以上のことを踏まえ、本研究では、以下の三点について、学校現場への質問紙調査をもとに現状を把握し考察することを目的とした。

- (1) 知的障害校の現行の自立活動に関する学校体制についての全体像を明らかにする。
- (2) 専任教員配置校の現状と専任教員が果たしている役割を明らかにする。
- (3) 専任教員配置校の教員（管理職、専任教員、専任外教員）が、それぞれ異なる立場から自立活動に対し抱いている意識や課題を明らかにする。

第3節 研究の方法

上記の目的を達成するために、第一次調査、第二次調査を行った。

第一次調査では、全国全ての知的障害校を対象に、現行の指導形態と指導体制の実態調査をし、前述のデータと比較しながら、知的障害校の自立活動の学校体制を明らかにするとともに、専任教員配置校を抽出した。第二次調査では、第一次調査で特定した専任教員配置校のうち、調査協力校を対象に、自立活動の取り組みの実情と自立活動に関する教員達の意識面での課題を明らかにするための質問紙調査を実施した。

以下、各調査について、調査対象、調査の実施方法、質問紙の構成等を説明する。

(1) 第一次調査

1) 調査対象と調査方法

全国の知的障害校小学部・中学部を調査対象とし、公立知的障害校 515 校に対し往復ハガキによる郵送配布法を用いて調査を実施した。調査票は、学校長宛てに郵送したが、記入にあたっては、特に記入者の役職等を指定せず、原則無記名とした。

2) 調査時期と回収状況

調査時期：2008 年 12 月中旬～下旬

回収率：514 校中 407 校 79%

郵送したうちの 1 通が、当該学校の不明により返送されてきたため、実質 514 校に郵送され、最終的な回収は 407 通であった。うち一通は全項目未記入であったため欠損値とし、有効回答数は 406 通となった。

3) 調査内容

調査票は、以下に示すように、各校の自立活動の指導形態を把握する質問項目 Q1～Q4 から構成した。記入は、選択肢式で、原則無記名とした。なお、質問紙は資料に示

した。

《調査項目》

Q1. 自立活動の指導形態

・当該校の小学部・中学部に関し、重複学級と普通学級について、自立活動の指導をそれぞれどのような形態で行っているか、3つの選択肢から選ぶように求めた。

Q2. 自立活動に関する組織の有無

・自立活動に関して何らかの組織があるか否かの二者択一の形式で回答を求めた。

Q3. 専任教員の有無

・専任教員を定義した上で、専任教員の有無について、二者択一の形式で回答を求めた。さらに、Q3の質問に対し、「専任教員がいる」と回答した学校に対し、Q4に進むよう指示した。

Q4. 第二次調査への協力の可否（Q3の回答を受けて）

・Q3から進んだ学校に対し、第二次調査への協力の可否を尋ねた。「協力できる」場合は、学校名と記入者職氏名の記入を求めた。

(2) 第二次調査

1) 調査対象と調査方法

第一次調査により特定した専任教員配置校 77 校のうち、第二次調査に「協力できる」と回答した 64 校を調査対象として、郵送配布法による質問紙調査を行った。調査対象者は、調査内容の性質上、一校につき 3 名（管理職 1 名、専任教員 1 名、専任外教員 1 名）とした。

2) 調査時期と回収状況

調査時期：2009 年 2 月中旬～3 月下旬

回収率：64 校中 51 校 79%

うち 1 校は、第一次調査の結果との不適合があったため無効とし、実質有効回答数は、各調査票とも 50 部であった。ただし、2 校については一部の調査票のみの回収（1 校は調査票 1・3 のみ、他の 1 校は調査票 2 のみ）となった。

3) 調査内容

調査票は、【調査票 1】【調査票 2】【調査票 3】の 3 種類を一組とした。【調査票 1】は、当該校の自立活動に関する組織や体制、学校課題等を知るために、学校全体を把握している管理職に記入を依頼した。【調査票 2】は、当該校の専任教員の役割や抱えている課題、担当者の立場からの自立活動に対する意識を明らかにするために、各校の専任教員に記入を依頼した。さらに、【調査票 3】は、専任外教員用として調査票 2 の後半の設問と同一の項目で構成し、一般的な立場からの自立活動に対する意識を尋ねた。

《調査項目》

【調査票 1～管理職用】

Q1～Q2. フェイスシート

・記入者自身の役職（二択）と、教職年数、特別支援学校経験年数（知的障害教育

経験年数と知的障害以外の特別支援教育経験年数)の実数の記入を求めた。

Q3. 当校の概要

- ・当校の学校種を、4 択で尋ねた。

Q4～Q7. 自立活動に関する組織と専任教員に関して

- ・当校に組織されている自立活動に関する組織がどのように位置づけられているかを 5 択で尋ねた。(Q4)
- ・専任教員をどのような観点で選出しているかについて、5 択により尋ねた。(Q5)
- ・自立活動に関する組織と専任教員が、校内に設置されたそれぞれの時期について 4 択で尋ねた。(Q6)
- ・知的障害児の自立活動について、専任教員を校内に設置した理由を 8 択（複数回答可）で尋ねた。(Q7)

Q8～Q10. 回答した管理職自身の自立活動に関する考えについて

- ・管理職自身が所属校の自立活動に関して感じていることを、4 件法で 11 項目について尋ねた。(Q8)
- ・管理職自身の自立活動に関する意見を、4 件法で 4 項目について尋ねた。(Q9)
- ・Q8・Q9 以外の知的障害校の自立活動に関する意見や課題について、自由記述方式で回答を求めた。(Q10)

【調査票 2 ～専任教員用】

Q1. フェイスシート

- ・記入者自身の属性を把握するため、性別、専任教員経験年数、教職経験年数、特別支援教育経験年数、指導経験のある障害種別、専任教員としての立場について、2 ～ 9 の選択肢からの選択と実数の記入を求めた。

Q2～Q3. 専任教員の現状について

- ・校内に配置されている専任教員の人数について実数の記入を求めるとともに、校内での立場を 4 択で尋ねた。(Q2)
- ・専任教員として行っている役割を、指導、研修、研究、その他の 4 分野に大別し、各分野の業務として挙げた 3 ～ 5 の具体的業務について実施の有無を尋ねた。(Q3)

Q4～Q5. 当校の自立活動の取り組みについて

- ・平成 20 年度に、自立活動に関する研修や研究を行った学校に対し、内容やテーマについての記述を求めた。(Q4)
- ・当校の小学部・中学部の重複学級と普通学級に関して、知的障害児童生徒の指導形態について、3 択で尋ねた。また、実際に誰が指導を担当しているかを問うとともに、専任教員の役割について自由な記述を求めた。(Q5)

Q6. 抽出指導の対象児童生徒の推移 (Q5 の回答を受けて)

- ・一部の児童生徒への抽出指導を実施している場合、過去 3 年間の人数の推移と理由を尋ねた。

Q7～Q9. 知的障害校の自立活動に関する専任教員自身の意識について

- ・専任教員自身の自立活動に関する意欲や満足度を問う 11 項目について 4 件法で尋ねた（個人要因）。(Q7)
- ・専任教員自身が所属校の自立活動の指導体制に関して感じていることを問う 22 項目について 4 件法で尋ねた（学校要因）。(Q8)

- ・専任教員自身が知的障害校の自立活動に関して課題であると感じていることについて、自由記述方式で回答を求めた。(Q9)

【調査票 3 ～専任外教員用】

Q1. フェイスシート

- ・記入者自身の属性を把握するため、性別、所属学部、担当、教職経験年数について、2～8の選択肢からの選択を求めた。

Q2. 自立活動の指導に関する記入者自身の立場

- ・記入者自身が、担任している児童生徒に対し行っている自立活動の指導形態について、6択で尋ねた。

Q3～Q5. 知的障害校の自立活動に関する専任外の立場からの自身の意識について

- ・専任外教員自身の自立活動に関する意欲や満足度を問う 11 項目について 4 件法で尋ねた（個人要因）。(Q3)
- ・専任教員自身が所属校の自立活動の指導体制に関して感じていることを問う 22 項目について 4 件法で尋ねた（学校要因）。(Q4)
- ・専任外教員自身が知的障害校の自立活動に関して課題であると感じていることについて自由記述方式で回答を求めた。(Q5)

(3) 分析方法

PASW Statistics Base 18（エス・ピー・エス・エス株式会社）を用いて統計処理し、記述統計では、欠損値を除いた回答に対する百分比（％）、多重回答は、全ての選択項目についての度数を示した。自由記述の回答内容は、カテゴリー別に分類した。

第1章 全国知的障害校における自立活動の指導形態と組織の実態 —第一次調査から—

第1節 目的

第一次調査では、全国知的障害校の自立活動の指導形態と校内組織の実態を明らかにすることを目的にする。まず、全国知的障害校の自立活動が、現在、どのような指導形態で実施されているかを明らかにし、次に、自立活動が校内組織にどのように位置づけられているか、さらに、専任教員を配置して自立活動の指導に取り組んでいる学校はどのくらい存在するのかを明らかにする。

第2節 方法

全国の知的障害校小学部・中学部を調査対象とし、私立学校と高等部のみの学校を除いた国公立知的障害校 515 校に調査を実施した。調査対象となった全国の学校は、その規模、組織等がまちまちで相違があるが、国公立の小学部・中学部に対象を絞ることで、学校や学部の特異性や自立活動に関する条件をある程度均一にして調査を実施した。

調査した 2008 年が、特殊教育諸学校が法的に特別支援学校へと変更された翌年であり、校名変更や統廃合・校種変更等が全国的に進められているさなかであったことから、対象校の抽出は、各都道府県教育委員会ホームページと「全国特別支援学校実態調査」（全国特別支援学校長会, 2007）により、2007 年 4 月 1 日現在の学校状況を照合し、その時点で知的障害校として位置づけられている学校とした。ホームページで確認した際の学校種が、知的障害・肢体不自由の併置校（以下、知肢併置校と略す）や総合特別支援学校になっている学校に関しては、「全国特別支援学校実態調査」の冊子で、「全国知的障害養護学校の部」に掲載された学校であることを条件とした。

調査は、郵送配布法を用い、各学校長宛てに往復ハガキを送って回答を求めたが、記入者は当該校に一任し、原則無記名とした。なお、専任教員を配置する学校で、第二次調査に協力できるとする学校に対しては、学校名と記入者職氏名の記入を求めた。

また、指導形態を問う質問に回答するにあたって、学校によっては、必ずしも小・中両学部や重複・普通両学級があるとは限らないことや、重複学級・普通学級の実態が各校によって異なる状況を考慮し、学部や学級の実態がない場合は、回答欄に斜線を引くよう依頼した。

回答結果の記述にあたっては、回答欄に斜線が引かれた項目を「実態なし」と表記し、さらに、指導の形態の回答欄の一部が空欄のままで斜線も記述もない場合は、単に記入漏れではなく「実態なし」の可能性も考えられることから、学校名が記載された回答については、ホームページと「全国特別支援学校実態調査」（全国特別支援学校長会, 2007）で、可能な限り学部や認可学級の実態を確認した上で、「記述なし」として取り扱った。

第3節 結果

(1) 自立活動の指導形態

当該校の小学部・中学部に関し、重複学級と普通学級について、自立活動に関する現行の指導形態について回答を求めた。指導形態は、「全員に時間を設けて指導している」（以下、「全員に『時間の指導』」と称す）「一部の児童生徒に時間を設けて指導している」（以下、『必要児童を抽出指導』と称す）「自立活動の指導は、教育活動全体で行っている」（以下、『教育全般で指導』と称す）の 3 タイプとした。

自立活動の指導形態について学部ごとの回答結果を Table 1 に示す。欠損値と「実態

なし」を除いた学校数で示している。

重複学級では、在籍者全員に対し時間割に自立活動を位置づけた「自立活動の時間の指導」（以下、『時間の指導』と称す）の形態をとっている学校が、小・中学部ともに6割（小学部63.3%、中学部60.6%）を越え、『必要児童を抽出指導』（小学部20.2%、中学部21.6%）の形態を加えると、8割超の学校で『時間の指導』を実施しているという結果が得られた。

これに対し、普通学級は、両学部ともに時間を特設しない『教育全般で指導』の形態が5割前後（小学部46.4%、中学部50.6%）を占めていた。一方、2割前後の学校（小学部20.2%、中学部19.8%）では、『必要児童を抽出指導』を行っている状況があり、全体の4分の1の学校（小学部29.6%、中学部24.7%）で、「全員に『時間の指導』」を実施している状況が明らかになった（Table 1）。

さらに、学部別に結果をみると、「全員に『時間の指導』」の形態をとっている割合は、重複学級においても普通学級においても、小学部に比して中学部が低く、この結果に比例して、時間を特設せず『教育全般で指導』する傾向が中学部で高くなっている。一方で、『必要児童を抽出指導』している割合は、重複学級においては、小学部より中学部が高く（小学部20.2%、中学部21.6%）、普通学級においてはほぼ同水準（小学部20.2%、中学部19.8%）であった。

Table1 自立活動の指導形態の内訳（学校数と百分比）

	重複学級		普通学級	
	小学部	中学部	小学部	中学部
全員に「自立活動の時間の指導」を実施				
「全員に『時間の指導』」+「抽出指導」	5 (1.4)	5 (1.4)	2 (0.5)	1 (0.3)
「全員に『時間の指導』」	226 (63.3)	211 (60.6)	116 (29.6)	97 (24.7)
一部の児童生徒に「自立活動の時間の指導」を実施				
『必要児童を抽出指導』	72 (20.2)	75 (21.6)	79 (20.2)	78 (19.8)
教育活動全体で「自立活動の指導」を実施				
『教育全般で指導』	53 (14.8)	56 (16.1)	182 (46.4)	199 (50.6)
記述なし	1 (0.3)	1 (0.3)	13 (3.3)	18 (4.6)
n	357 (100)	348 (100)	392 (100)	393 (100)

(2) 自立活動に関する組織の有無

「自立活動に関する何らかの組織が編成されているか」について尋ねたところ、「編成されている」と回答した学校が209校(51.5%)、「編成されていない」と回答した学校が192校(47.3%)、記述なしが5校(1.2%)であった。校内に、自立活動に関する組織を設置している学校が過半数を超えていることが明らかになった。

(3) 専任教員の有無

専任教員の有無を尋ねた。「専任教員がいる」と回答した学校が78校(19.2%)、「専任教員はいない」と回答した学校が328校(80.6%)であった。

なお、本論文で使用している専任教員とは、「学級担任をもたずに自立活動の指導を主に担当している者、もしくは、学級担任や他授業を兼務しながら、主として自立活動の指導を担当している者」とであると定義した。これは、『自立活動プロジェクト研究』（特総研, 2003）で用いている定義「学級担任を持たずに自立活動の指導を主に担当している教員」とは異なる。

る。本質問紙調査においても、本論文の定義を明記した上で回答を求めた。

(4) 専任教員配置校の特徴

1) 専任教員配置校の所在地分布

「専任教員がいる」と回答した 78 校中、学校名が無記名だった学校が 6 校あったが、消印から 76 校については所在する地域の特定が可能であったため、専任教員配置校が、全国にどのように分布しているかを整理し、結果を Table 2 に示した。

専任教員配置校は、関東以南において大半を占めており、都道府県によって局所的に集中する地域があることが明らかになった。

Table 2 専任教員配置校の分布

地方別総数		都道府県別学校数						
北海道	2	2 (21)						
東北	1	秋田県 1 (11)						
関東	18	埼玉県 4 (20)	東京都 1 (25)	千葉県 10 (24)	神奈川県 3 (23)			
中部	12	長野県 9 (12)	石川県 2 (11)	静岡県 1 (18)				
近畿	21	滋賀県 5 (9)	京都府 4 (10)	大阪府 1 (15)	兵庫県 7 (17)	和歌山県 4 (8)		
中国	4	岡山県 4 (9)						
四国	2	香川県 1 (5)	高知県 1 (5)					
九州	16	福岡県 6 (16)	佐賀県 2 (5)	長崎県 1 (10)	鹿児島県 6 (9)	沖縄県 1 (7)		
n	76							

数値は学校数、()内の数値は当該都道府県の知的障害特別支援学校数

2) 自立活動の校内組織に関する非専任教員配置校群との比較

① 自立活動の指導形態の比較

(1) の Table 1 に、回答のあった全 406 校の自立活動に関する現行の指導形態の回答結果を示したが、この結果をさらに、専任教員配置校 78 校（以下「配置校群」と称す）と、非専任教員配置校 328 校（以下「非配置校群」と称す）に大別し、比較した。結果を Table 3 に示す。「実態なし」を除いた学校数で示している。

非配置校群は、Table 1 に示した全国知的障害校の現行の指導形態と類似した結果が得られた。「全員に『時間の指導』」を行っている学校が、重複学級においては小・中学部とも 6 割（小学部 67.4%、中学部 65.0%）を超えるものの、普通学級においては、小・中学部とも『教育全般で指導』の形態をとっている学校が 5 割（小学部 51.9%、中学部 56.5%）以上を占めている。また、学部別の結果としてみても、「全員に『時間の指導』」の形態をとっている割合は、重複学級においても普通学級においても、小学部に比して中学部が低く、『教育全般で指導』の形態で自立活動を実施する傾向は中学部で高くなっている。一方で、『必要児童を抽出指導』の形態をとっている割合は、重複学級においては、小学部より中学部が高く（小学部 14.9%、中学部 15.7%）、普通学級においてはほぼ同水準（小学部 12.4%、中学部 11.4%）であり、全国の指導形態と同傾向であった。

一方の配置校群は、「全員に『時間の指導』」を行っている学校が、重複学級においては小・中学部とも 4 割（小学部 48.0%、中学部 44.6%）であるが、『必要児童を抽出指導』の形態をとっている学校も、4 割（小学部 40.0%、中学部 43.2%）あり、合わせると、8 割を超える学校が、必要に応じて時間を特設し『時間の指導』を行っていることが明らかになった。また、普通学級においても、『必要児童を抽出指導』を行う学

校が、小・中学部とも5割（小学部51.9%、中学部54.5%）を越え、自立活動の時間を特設せず、『教育全般で指導』をしている2割（小学部24.7%、中学部27.3%）の学校を除き、8割近い学校では、普通学級においても、児童生徒の実態により必要に応じて時間を設定し、『時間の指導』を行っている状況が明らかになった。

さらに、学部別に結果をみると、「全員に『時間の指導』」の形態をとっている割合と、『教育全般で指導』する指導形態は、全国の傾向と同様であるが、『必要児童を抽出指導』している百分比は、重複学級においても普通学級においても、小学部より中学部明らかに高い（重複学級：小学部40.0%、中学部51.9% 普通学級：小学部51.9%、中学部54.5%）という特徴を示した。

Table3 専任教員配置校と非配置校の自立活動の指導形態の内訳(学校数と百分比)

	配置校群				非配置校群			
	重複学級		普通学級		重複学級		普通学級	
	小学部	中学部	小学部	中学部	小学部	中学部	小学部	中学部
全員に「自立活動の時間の指導」を実施								
「全員に『時間の指導』」+「抽出指導」	3 (4.0)	3 (4.1)	2 (2.6)	1 (1.3)	2 (0.7)	2 (0.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
「全員に『時間の指導』」	36 (48.0)	33 (44.6)	16 (20.8)	13 (16.9)	190 (67.4)	178 (65.0)	100 (31.8)	84 (26.7)
一部の児童生徒に「自立活動の時間の指導」を実施								
『必要児童を抽出指導』	30 (40.0)	32 (43.2)	40 (51.9)	42 (54.5)	42 (14.9)	43 (15.7)	39 (12.4)	36 (11.4)
教育活動全体で「自立活動の指導」を実施								
『教育全般で指導』	6 (8.0)	6 (8.1)	19 (24.7)	21 (27.3)	47 (16.7)	50 (18.2)	163 (51.9)	178 (56.5)
記述なし	0	0	0	0	1 (0.4)	1 (0.4)	12 (3.8)	17 (5.4)
n	75 (100)	74 (100)	77 (100)	77 (100)	282 (100)	274 (100)	314 (100)	315 (100)

② 自立活動に関する組織の有無の比較

(2) では、全406校について、自立活動に関する組織の有無の割合を明らかにしたが、この結果をさらに、配置校群と非配置校群に大別し、各群の自立活動に関する組織の有無の割合をTable 4に示した。

「自立活動に関する何らかの組織が編成されているか」を尋ねたところ、「編成されている」と回答した学校が、配置校群では75校(96.2%)、非配置校群では134校(40.9%)、「編成されていない」と回答した学校が、配置校群では2校(2.6%)、非配置校群では190校(57.9%)、「記述なし」が、配置校群では1校(1.3%)、非配置校群では4校(1.2%)であった。

Table 4 専任教員配置校と非配置校の自立活動の組織の比較(学校数と百分比)

	配置校群		非配置校群	
	学校数	百分比	学校数	百分比
自立活動に関する組織がある	75	(96.2)	134	(40.9)
自立活動に関する組織はない	2	(2.6)	190	(57.9)
記述なし	1	(1.3)	4	(1.2)
n	78	(100)	328	(100)

第4節 考察

第一次調査では、自立活動の指導体制に関する実態把握のために、国公立知的障害校の小学部・中学部を対象に全国調査を行った。以下では、調査データの集計結果を踏まえ、知的

障害校の自立活動に関する指導体制と校内組織の現状について考察する。

(1) 知的障害校の自立活動の指導形態について

本研究における調査では、重複学級において、小・中学部ともに6割の学校が、在籍者全員に対し『時間の指導』を実施しており、『必要児童を抽出指導』している学校を加えると、8割の学校で、『時間の指導』を実施している実態が明らかになった。これに対し、普通学級においては、5割の学校が自立活動を時間割には位置づけず、『教育全般で指導』の形態をとっている状況が明らかになった。

先行研究において、本研究のように、学部を重複学級と普通学級に分けて自立活動の指導形態を調査した研究や、『時間の指導』と『教育全般で指導』の二形態に分けて調査した研究は見当たらないため、本研究の結果から、傾向や特徴を導き出すことは難しい。しかし、普通学級においても、2割前後の学校（小学部 20.2%、中学部 19.8%）で、必要に応じて当該児童を抽出して『時間の指導』を行っている状況があり、全体の4分の1の学校（小学部 29.6%、中学部 24.7%）では、全員に時間を設けて『時間の指導』を実施している状況が明らかになった。

また、もう一つの注目点として、「記述なし」の数値について述べる。空欄を単なる欠損値とせず、あえて「記述なし」と捉えたのは、「記述なし」自体が、自立活動の捉えにくさを示しているのではないかと考えたからである。調査結果は、小・中学部ともに普通学級に関しての欄に「記述なし」が多くみられた（重複学級：小学部 0.3%・中学部 0.3%、普通学級：小学部 3.3%・中学部 4.6%）。このことは、「自立活動は領域・教科の中で実施している」や「自立活動は実施していない」等の項目をあえて設けなかったことや、自立活動が時間割に位置づけられていない状況をどう捉えるかという理由により生じた結果であると思われる。つまり、この結果は、自立活動が時間割に設定されていない場合の自立活動の捉え方のあいまいさが、直接反映した数値であると推測することができる。

(2) 知的障害校の自立活動に関する学校体制について

本調査で、自立活動に関する何らかの組織の編成の有無を尋ねたところ、「編成されている」学校が 51.5%、「編成されていない」学校が 47.3%であり、何らかの組織が編成されている学校が過半数を越えているという結果を得た。

先行研究では、同一の質問について、「編成されている」が 51.5%、「編成されていない」が 48.3%というデータが得られており（特総研, 2003）、知的障害校は自立活動に関する組織の編成が増加の傾向にあると述べられている。同様の方法で、本研究で得られた今回のデータと特総研（2003）のデータを比較し、その後7年間の推移を考察する。特総研のデータは小・中・高等部が対象であることやサンプル数の相違等により、2つのデータは異なる条件で得られたものであるため断定はできないまでも、調査値を直接比較するとほぼ同水準の結果となっている。このことは、現行学習指導要領施行後の7年間においては、自立活動に関する組織の設置は横ばいの状態であることを示唆しているといえよう。

次に、専任教員の有無について考察する。

本調査では、「専任教員がいる」学校が 78 校 (19.2%)、「専任教員はいない」学校が 328 校 (80.6%) であった。特総研(2003)の7年前のデータでは 51 校 (13.4%) であったが、実質の増減については、専任教員の定義やサンプル数の違いを考慮すると、ここで解釈することは避けたい。

(3) 専任教員配置校の特徴について

1) 専任教員配置校の自立活動の指導形態

結果の(1)と(4)-2)で、全国の知的障害校の自立活動の現行の指導形態は、「全員に『時間の指導』」を行っている学校が、重複学級では小・中学部ともに6割台、普通学級では小・中学部ともに2割台であり、重複学級と普通学級で割合の差が大きく、非配置校群における自立活動の指導形態も同様の特徴を示すことが明らかになった。

これに対し、配置校群においては、「全員に『時間の指導』」を行っている学校が、重複学級で4割、普通学級で2割前後と、全国の割合よりも低い結果が得られた。配置校群においては、『必要児童を抽出指導』を行っている学校が、重複学級では小・中学部ともに4割台、普通学級では小・中学部ともに5割台であり、全国の割合を大きく上回っている。そもそも専任教員配置校では、児童生徒の自立活動に対しては専任の立場の教員が必要であるという判断で、専任者を配置しているのだから、担当者が一部の児童生徒を抽出して行う自立活動の形態をとっている割合が高いのは当然のことであろう。しかし、特に普通学級における自立活動の指導形態について、専任教員を校内に配置していない一般的な学校（非配置校群）においては、5割以上の学校で『教育全般で指導』する形態をとっているのに対し、配置校群においては、5割以上の学校で、児童生徒の実態により『必要児童を抽出指導』の形態で、『時間の指導』が行われている状況は、注目に値する特徴的な指導形態であると思われる。

また、配置校群においては、学部別にみると、『必要児童を抽出指導』している割合だけが、重複学級においても普通学級においても、小学部より中学部が明らかに高い値を示した。このことは、障害に随伴して見られる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が、年齢があがるにつれてより明確に捉えられるようになるということに加え、配置校群では、“随伴して見られる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態”の解釈、児童生徒の課題解決のための自立活動と各教科とを関連づけた指導方法や指導内容の整理が進んでいることを少なからず裏付けた数値であると言えるのではないかと。

さらに、Table 1とTable 3で示した結果が、どの項目も、小学部・中学部ともに各項目の数値にあまり差がないため、ここで、重複学級と普通学級に大別し、配置校群と非配置校群、全国群の特徴を視覚的に捉えるため、両学部を平均した割合で、グラフ化した(Fig. 1)。

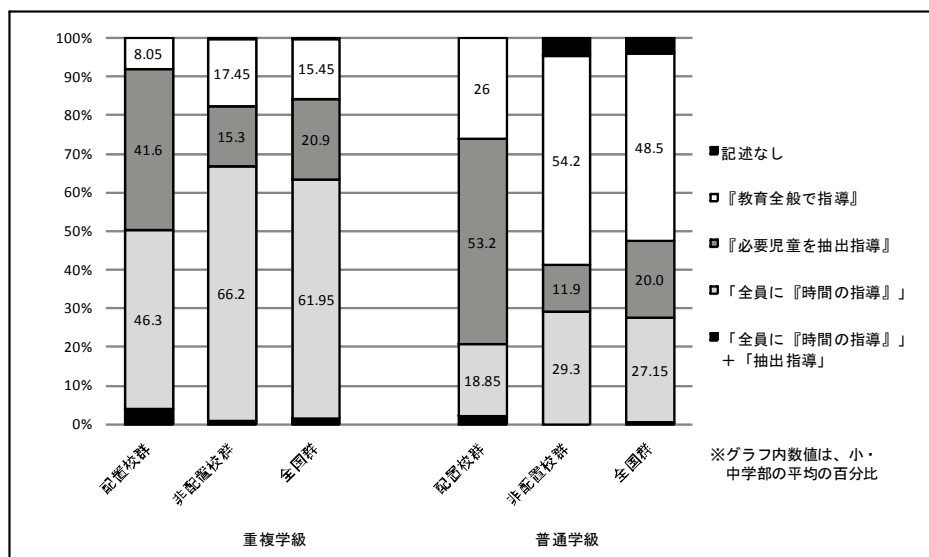


Fig. 1 全国知的障害校の自立活動の指導形態（認可学級別）

2) 専任教員配置校の自立活動の校内体制

結果の(2)では、406 校全体の中で、校内に自立活動に関する組織を設置している学校が過半数を超えていたが、配置校群と非配置校群に分けて校内組織の有無の割合を改めて比較すると、配置校群では、78 校中 76 校が、自立活動に関する何らかの組織が「編成されている」と回答しているのに対して、専任教員を配置していない一般的な学校（非配置校群）においては、4 割の設置に留まっている状況が明らかになった。この 4 割の学校に組織されている自立活動に関する校内体制が、どのような役割を果たしているのかは未調査であるが、全国殆どの知的障害校が、専任教員を配置せずに自立活動の指導を行っている現状を考えると、今後、非配置校群に設置されている自立活動に関する校内組織の実態を明らかにし、本研究で明らかになった配置校群の校内組織との実情を比較検討していくことで、知的障害校の今後の自立活動の在り方や方向性の一端を言及できるのではないかと考える。

第2章 専任教員配置校における自立活動の現状と課題 —第二次調査から—

第1節 目的

第二次調査は、知的障害校では稀少な専任教員配置校に焦点をあて、自立活動に関する学校体制の実態と、自立活動の取り組みの現状と課題を明らかにすることを目的とする。

まず、専任教員配置校が、自立活動に関する組織を編成したり専任教員を位置づけたりした経緯、専任教員の立場と特性、専任教員が行っている業務と役割等について明らかにする。

次に、専任教員配置校の自立活動の現状と課題について、当該校において自立活動の指導に携わる教員が、それぞれの立場（管理職、専任教員、専任外教員）において自立活動に関して抱いている意識や課題について明らかにする。

第2節 方法

第一次調査（回収率 79%）で、専任教員を配置している知的障害校がほぼ特定できたことを受け、第二次調査では、「専任教員がいる」と回答した 77 校のうち、第二次調査に「協力できる」と回答した 64 校を調査対象とし、郵送配布法による質問紙調査を行った。調査対象者は、調査内容の性質に合わせて、一校につき 3 名（管理職 1 名、専任教員 1 名、専任外教員 1 名）とした。

(1) 実態把握に関する質問項目に関して

学校全体を統括する管理職には、当該校の自立活動に関する組織の位置づけや設置の経緯、所属校に感じている自立活動に関する学校課題等を知るために【調査票 1】への記入を求めた。校内の自立活動の指導に関し、中心的役割を担う専任教員の立場にある教員 1 名には、専任教員の自立活動に関する職務の実情を知るために【調査票 2】により回答を求めた。

調査票の作成にあたり、自立活動の組織や専任教員の実態を問う質問項目については、『自立活動プロジェクト研究』（特総研, 2003）や大川原ら（1989）等の先行研究を参考にしながら、知的障害教育や自立活動の昨今の動向を記述した文献により、今日的な視点での質問項目となるよう配慮した。

(2) 意識に関する質問項目に関して

管理職に対し、所属校の自立活動に関し感じていることや自立活動に関する意見を 4 件法で尋ねた。回答結果は、平均値 (M) と標準偏差 (SD) により、意識の傾向を概観した。

知的障害校の自立活動に関し、専任教員と専任外教員の意識の相違を検討するために、同一校内の専任教員 1 名と専任外教員 1 名に対し、自立活動に対する意識を問う同一の質問を用意し、それぞれ、【調査票 2】【調査票 3】への記入を依頼した。なお、専任外教員 1 名の選定については、可能な限り【調査票 2】に回答する専任教員と近い年齢の教員 1 名を選出して欲しい旨を付記した。

専任教員と専任外教員に対する質問項目（調査票 2-Q7・Q8、調査票 3-Q3・Q4）の作成にあたっては、「小・中学校における教育相談系の意識と研修に関する一考察」（伊藤, 1997）で用いている二種類の質問尺度を引用した。

この二尺度は、教育相談係としての意欲や活動度に関する質問尺度と所属校の教育相談体制に関する質問尺度である。伊藤（1997）によって開発された二尺度は、自己研修への意欲や相談活動意欲を問う個人要因の下位尺度と、教員集団の研修意欲、教員間・部会などでの情

報交換の現状、関係する分掌組織の活動を問う学校要因の下位尺度から成っており、所属校の教育相談体制の現状を測定するためのものである。

本研究でこの尺度を引用した理由は、一見すると全く異なる小・中学校の教育相談と知的障害校の自立活動であるが、伊藤(1997)の同論文の記述内容や、筆者の長年の自立活動に関する経験と校内外の教育相談担当としての経験から、学校体制下において、両者は、組織の位置づけや担当者の意識、研修に関する側面等において少なからず共通性があり、本研究の目的を達成するための方法として有効であると判断したからである。校内組織下において、より専門的な職務を担当している教員の意識を明らかにしている先行研究として、本研究の調査に際し質問紙作成の参考とし、自立活動の視点に立った質問項目となるよう、筆者が独自に加除修正を行った。

なお、専任教員と専任外教員の自立活動に関する意識の差の検討は、以下の調査内容と分析方法を用いて行った。

被調査者：専任教員 50 名、専任外教員 49 名

調査内容：【個人要因尺度】自立活動に対する教員としての意欲や活動度を問う 11 項目

【学校要因尺度】所属校の自立活動に関する校内体制の現状を問う 22 項目

すべて、「1. そう思わない」「2. どちらかといえばそう思わない」「3. どちらかといえばそう思う」「4. そう思う」の 4 件法で回答を求めた。

分析方法： 質問した下位尺度について、項目間の関連を明らかにするために、本尺度作成にあたり引用した伊藤(1997)にならい、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。因子数の決定は、固有値 1 以上を基準とし、各因子数に対する因子負荷量が、0.40 以上（二つ以上の因子にまたがり因子負荷量が、.40 以上の項目は、因子の単純構造化の目的で除く）の項目を各因子を構成する項目とした。

次に、因子ごとの項目群の合計得点を算出するため、 α 係数の検討を行い、尺度の内的整合性を確認した。その後、各因子を構成する項目群の平均値を算出し、それら平均値について、専任教員と専任外教員との間に意識の差異があるかどうかを検討した。

(3) 自由記述式の質問項目に関して

各調査票において、管理職・専任教員・専任外教員全員に対し、知的障害校の自立活動に関する意見や課題（調査票 1—Q10、調査票 2—Q9、調査票 3—Q5）を自由記述式で尋ねた。記述された回答は、文中の「意見・課題」をキーワード化し、カテゴリー別に分類し整理した。この作業については、『自立活動プロジェクト研究』（特総研, 2003）の「自由記述に関する調査結果」で、質問項目“自立活動の指導や、教科や他の領域の指導との関連を図る上での課題や問題点についての意見”“自立活動に関して貴校で課題となっていること”に対して得た自由記述の回答の整理の際に用いられたカテゴリーを引用し、知的障害校の現状に合うように若干の加除修正を行って使用した。

第 3 節 結果

(1) 専任教員配置校の概要と自立活動に関する学校体制の実態～実態調査から～

1) 【調査票 1—管理職】の回答者の属性

回答を得た管理職は 50 名で、校長 4 名、教頭 45 名、その他（教務主任）1 名であった。

また、回答者の教職経験年数は、平均 28.9 年（レンジ：20～36 年）で、このうち、特別支援教育経験年数は平均 19.9 年（レンジ：1～36 年）、知的障害教育経験年数は平均 13.3 年（レンジ：1～30 年）であった。

2) 学校種

学校種について、「知的障害特別支援学校」「知的障害・肢体不自由の併置校」「知的障害・肢体不自由・病弱の併置校」「その他」の 4 択により回答を求めたところ、回答のあった 50 校のうち、「知的障害校」が 34 校（68%）、「知的障害・肢体不自由の併置校」（以下、知肢併置校と略す）が 14 校（28%）、「知的障害・病弱の併置校」（以下、知病併置校と略す）が 2 校（4%）であった。

3) 自立活動に関する組織の校内での位置づけ

第一次調査において、専任教員配置校では、ほとんどの学校に自立活動に関する組織があることが明らかになった（Table 4）。

さらに、回答のあった専任教員配置校 50 校について、自立活動の組織の位置づけについて、5 択により回答を求めた。結果を Table 5 に示す。

自立活動に関する組織を、「校務分掌の一つとして位置づけている」が 30 校（60%）、「各学部と並列で位置づけている」が 12 校（24%）、「校務分掌の一つとして位置づけている」と「校内の研究や研修推進のプロジェクトとして位置づけている」の両方を選択した学校が 3 校（6%）、「その他」が 3 校（6%）、「各学部と並列で位置づけている」と「校務分掌の一つとして位置づけている」の両方を選択した学校が 1 校（2%）、記述なしが 1 校（2%）であった。

また、組織の名称について自由記述で回答を求めたところ、35 校から回答を得ることができた。

Table 5 自立活動に関する組織の位置づけと名称

組 織 の 形 態	学校数	百分比	名 称 （自由記述による）
校務分掌の一つとして	30	(60.0)	自立活動係6 自立活動部5 自立活動5 自立活動担当1 自立活動担当者会1 支援部1 支援連携グループ1 支援部教育支援係1 支援連携部相談支援係1 児童生徒指導(自立活動)1 研修推進委員会の委員長として1
学部と並列	12	(24.0)	自立活動部4 自立活動専任1 支援部 2 発達支援室1 支援連携グループ1 言語・運動発達・療育 1
校内研究や研究推進のプロジェクトとして + 校務分掌の一つとして	3	(6.0)	
その他の位置づけ	3	(6.0)	自立活動検討委員会1 自立活動室1 部に位置づけ(自立活動担当者会を定例実施し、全校で方針の提案等をする)1
学部と並列して + 校務分掌の一つとして	1	(2.0)	
記述なし	1	(2.0)	
n	50	(100)	

4) 当該校の専任教員の実態

校内にどのような専任教員を何人配置しているか、教員の特性を 5 つに区分し、回答を求めた。専任教員を複数配置している学校にとっては、質問があいまいで回答しにくかったためと思われるが、50 校中無回答が 19 校あった。

回答を得た 31 校の回答を、各校の中心的な専任教員 1 名に関する特性に位置づけし直し、結果を Table 6 に示した。

自立活動教諭免許を有する専任教員がいると回答した 2 校について、該当すると思われる専任教員 A と B の 2 名について、フェイスシートで特別支援教育経験年数と専任教員経験年数を確認したところ、肢体不自由特別支援学校（以下、肢体不自由校と略す）経験年数と専任教員経験年数がともに非常に長かった（肢体不自由校経験年数：A-20 年、B-15 年、専任教員経験年数：A-13 年、B-14 年）。

なお、校内専任教員を何人配置しているかと類似した質問を専任教員にも実施したが（調査票 2-Q2）、同一校での専任教員数が、管理職と専任教員で不一致である学校が多数みられた。詳細は後述する。

Table 6 専任教員の特性（各校の中心的な専任教員 1 名に関して）

専任教員の資格等	人数	(百分比)
自立活動教諭免許保有者	2	(6.5)
研修により専門知識を有する者	21	(67.7)
PT, OT, ST等の資格保有者	3	(9.7)
関心や専任希望を有する者	4	(12.9)
その他（看護師が特別免許で配置）	1	(3.2)
n	31	(100)

5) 自立活動に関する組織と専任教員の設置時期

当該校に在籍する知的障害児の自立活動について、各校が配置している自立活動に関する組織と専任教員の設置時期について、回答を求めた。質問項目は、それぞれの設置時期について、「10 年以上前」「9～5 年前」「4～0 年前」「設置時期は不明」の 4 択とした。結果を Table 7 に示す。

専任教員配置校においては、自立活動に関する組織や専任教員の設置が、10 年以上前の養護・訓練時代にさかのぼって存在していた学校（自立活動に関する組織：44%、専任教員：34%）と、最近 4～0 年前に設置された学校（自立活動に関する組織：24%、専任教員：46%）が多いことが明らかになった。

Table 7 自立活動に関する組織と専任教員の設置時期
(学校数と百分比)

	自立活動に関する組織		「自立活動専任教員」	
10年以上前	22	(44.0)	17	(34.0)
9～5年前	6	(12.0)	4	(8.0)
4～0年前	12	(24.0)	23	(46.0)
設置時期は不明	1	(2.0)	1	(2.0)
記述なし	8	(16.0)	5	(10.0)
設置なし	1	(2.0)	0	(0.0)
n	50	(100)	50	(100)

6) 専任教員配置の経緯

当該校の知的障害児の自立活動について、専任教員がどのような経緯で配置されたのか、配置の理由について、8 種の選択肢から該当する項目の選択を求めた（複数回答可）。結果を Table 8 に示す。なお、その他の欄に記述された事項は、概要を記した。

専任教員を配置した理由について、「指導の個別化や個に応じた指導の充実を図るために」とした学校が 27 校、「在籍する知的障害児の障害の重度化重複化の傾向を受けて」とした学校が 19 校、以下と続く。その他以外の項目を一つ選択した 11 校を除いては、複数の項目を選択しており、8 割近い学校が配置に至る経緯として複合的な理由を掲げていた。

Table 8 知的障害児の自立活動について、専任教員を配置した経緯（複数回答）

専任教員を配置した経緯	回答数(複数)	百分比
指導の個別化や個に応じた指導の充実に図るために	27	(54.0)
在籍する知的障害児の障害の重度化重複化の傾向を受けて	19	(38.0)
法的に定められている教職員定数の加配としての「自立活動専任教員」配置として	15	(30.0)
他校種の特別支援学校で行われてきた自立活動(養護・訓練)や自律活動部を、知的障害教育にも適用するという観点から	15	(30.0)
自閉児への指導など、従来の教育的対応では指導困難な児童生徒や特に配慮を要する児童生徒への対応という観点から	15	(30.0)
自立活動の指導内容や方法の検討など、知的障害児への自立活動の在り方を探る意味合いで	9	(18.0)
「自立活動」領域の新設や「個別の指導計画」作成の義務化を受けて	3	(6.0)
その他	9	(18.0)
n	50	

「その他」欄の記述 ※()は学校数

知的障害校

- ・ 障害の理解と対応に対する知識・技能に関するリーダー・アドバイザー役として配置、自立活動の充実や専門性向上のために配置 (2)
- ・ 組織変更で学校を二分し、在籍数半減により、教員配置に余裕が生じた (1)
- ・ 自立活動に対する保護者の要望の強さから (1)

知肢併置校

- ・ 開校3年目、教育目標達成のため当然必要な部署と考え設置 (1)
- ・ 今年度より知肢併置校となったから (1)
- ・ 肢体不自由の児童生徒の養護・訓練としてはじまったもので、知的障害には各担任等が対応している (1)
- ・ 看護師が特別免許で自立活動教諭として配置されており、医療的ケア等を行っている。自立活動の指導には携わっておらず、「専任教員」の役割とは異なる (1)

知病併置校

- ・ 認可されていないが、肢体不自由児が多数在籍しているから (1)

(2) 専任教員の実態と役割 ～実態調査から～

1) 回答した専任教員（調査票2の回答者）の属性と実態

① 性別、専任教員経験年数

回答を得た専任教員は50名で、男子28名、女子21名、記述なし1名であった。また、回答者が専任教員を経験した年数は、平均4.94年（レンジ：1～16年）であるが、経験年数1年の教員が13名（26%）で最も多く、経験年数1～3年の専任教員が27名（54%）で過半数を占め、4～9年は15名（30%）、10年以上専任教員を経験している教員は8名（16%）と少数であった。

② 教職経験年数

教職経験年数について、該当する経験年数について段階別で回答を求めた。結果をTable 9に示す。

教職経験年数が21～25年の教員が最も多く、教職経験年数0～10年が3名（6%）であるのに比し、21年以上が28名（56%）で過半数を占めていることが明らかになった。

Table 9 専任教員(回答者)の教職経験年数

教職経験年数	人数	百分比
0～2年	0	(0)
3～5年	1	(2)
6～10年	2	(4)
11～15年	9	(18)
16～20年	10	(20)
21～25年	14	(28)
26～30年	11	(22)
31年以上	3	(6)
n	50	(100)

③ 特別支援教育経験年数と経験障害校種

特別支援教育の経験年数について、障害種別別〔盲学校、聾学校、肢体不自由校、病弱特別支援学校（以下、病弱校と略す）、知的障害校、小中学校特別支援学級、小学校通級指導教室、その他〕に経験年数の実数記入を求めた。

全国の障害種別の学校数の割合を考えると当然の結果であると思われるが、肢体不自由校を経験している者が29名、知的障害校のみ経験者が15名であった。知的障害校と肢体不自由校を経験している教員について、両障害校種の経験年数を Fig. 2 に示した。

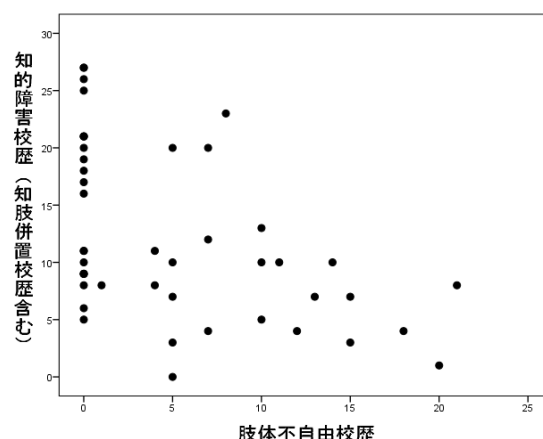


Fig. 2 専任教員（回答者）の特別支援教育の経験年数（知的障害校と肢体不自由校に関して）

④ 専任教員としての立場

質問紙に回答した専任教員の立場について、学級担任をしているか否かを尋ねたところ、「学級担任をしている」と回答した2名（4.0%）を除き、48名が「学級担任をしていない」（96.0%）と回答した。

⑤ 担当業務

担当している校内業務について、「自立活動に関する業務がほとんどである」「自立活動の業務を行いながら、それ以外の業務の一部を受け持っている」「通常の業務をしながら、必要に応じて自立活動に関する業務も行っている」「その他」の4択により回答を求めた。結果を Table 10 に示す。

その他の欄には、具体的記述として、「特別免許（自立活動教諭）を付与した看護師が自立活動教員として、教員や保護者に対し指導や相談を実施している」という特殊なケースの1件を除き、「特別支援教育コーディネーターを兼務している」が3件、「教務主任との兼務」が1件、「学部主事との兼務」が1件、「教育相談との兼務」が1件あり、校内の重職と兼務して自立活動の業務を行っているケースが記されていた。

Table 10 回答した「自立活動専任教員」の担当業務

担 当 業 務	回答数	百分比
自立活動に関する業務がほとんど	19	(38)
自立活動の業務を中心にしながらそれ以外の業務の一部も担当	22	(44)
通常の業務をしながら必要に応じて自立活動の業務も担当	1	(2)
その他	7	(14)
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border-left: 2px solid black; border-right: 2px solid black; padding: 0 10px; margin-right: 10px;"> 特別支援教育コーディネーターと兼務3、教務主任と兼務1、 学部主事と兼務1、教育相談と兼務1、自立活動教諭の特 別免許を付与した看護師1 </div> <div style="font-size: 3em; margin: 0 10px;">}</div> </div>		
無回答	1	(2)
n	50	(100)

2) 当該校の専任教員の現状

回答した専任教員に、所属校に専任教員が何人配置されており、「学級担任をもたない専任教員」「学級担任はもたないが、別な役割も兼務している専任教員」「学級担任を兼務している専任教員」「その他」のいずれかの立場にあるかについて尋ねた。有効回答数は50であった。校内に配置されている専任教員の人数を Table 11 に、配置人数ごとの専任教員の立場を Fig. 3 に示す。

各学校の規模については未確認であるため、配置された専任教員数で人数の多少や指導の充実度等を量ることはできないが、専任教員 1 名を校内に配置している学校が全体の31%を占めること、学級担任をせず自立活動に関する業務に専念する専任教員が大多数であることが明らかになった。なお、【調査票 1】で、同校の管理職に同様に専任教員の人数を同様に尋ねているが、管理職と専任教員の両方が明確に人数を回答している 47 校中 14 校が、同じ質問であるにもかかわらず、異なる人数を記載していた。このうち、専任教員が回答した人数が管理職よりも多かった学校が 10 校あった。このことは、校内人事にあたって配置した専任教員の人数をさらに実働の段階で校内操作等により増やしているケースであると推測できる。一方で残る管理職よりも少ない人数を回答した学校が 4 校あった。

Table 11 校内に配置されている専任教員の人数

配置人数	学校数	百分比
1	16	(31.4)
2	8	(15.7)
3	8	(15.7)
4	11	(21.6)
5	5	(9.8)
8	1	(2.0)
12	1	(2.0)
記述なし	1	(2.0)
n	51	(100)

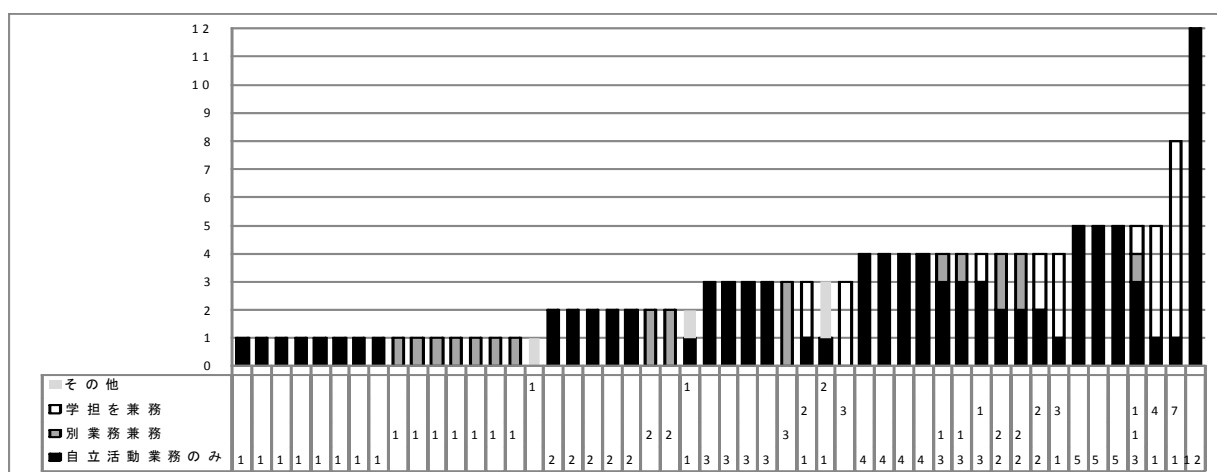


Fig. 3 校内に配置されている専任教員数 (n=50)

3) 専任教員が行っている業務・役割

専任教員が、当該校で行っている業務に関し、「指導」「研修」「研究」「その他」に大別し、各項目について具体的な業務内容 3～5 を掲げ、実施の有無の回答を求めた。専任教員 50 名の回答結果を Table 12 に示す。各項目の自由記述欄に記された具体的記述についてはその概要も示した。その他の自由記述欄に記された記述については、資料に示した。

「指導」業務として、90%を越える専任教員が、児童生徒の自立活動の指導を直接行う (92%) とともに、他教員への指導的役割を担っている (94%) が明らかになった。また、「研修」業務としては、校内外の職員研修の企画・運営 (76%) やケース会議の企画・運営 (72%) を主

として行うとともに、自ら指導技法(50%)や検査法(44%)の学習会の講師として他教員の知識・技能のスキルアップのサポートをしている専任教員が4～5割を占めていた。

さらに、「校内研究」の中心的役割を担っており、教材教具や支援機器に関する業務(74%)はもちろんのこと、半数以上の学校の専任教員が、業務の中で知的障害児(64%)や自閉症児(52%)の自立活動の指導内容や指導方法についての検討を行っている現状が示された。

Table 12 専任教員の業務・役割 (複数回答)

項 目 (具体的記述～自由記述)		回答者数	百分比
指導	他教師へのアシスト・指導 (授業作りでの計画・参加等の協力1、指導上の相談1)	47	(94.0)
	児童生徒に対する自立活動の時間での直接指導	46	(92.0)
	自立活動の指導に関しての保護者への面談・説明会	37	(74.0)
	アセスメントのための検査の実施	36	(72.0)
	その他	12	(24.0)
研修	校内外の教育者対象の自立活動に関する研修会の企画・運営 (医療的ケアについて1、ICF1、手話研修会1)	38	(76.0)
	事例検討会やケース会議の企画・運営	36	(72.0)
	指導技法学習会の講師 (ムーブメント教育1、PECS3、他校の特別支援教育研修会の講師1、動作法 3、 ボイダ法1、感覚運動学習会1、摂食指導3、AAC1、SST1、ストレッチ1、環境の構 造化1、静的弛緩誘導法1、運動指導1、動作学習1)	25	(50.0)
	検査法学習会の講師 (WISC-Ⅲ12、PEP32、田中ビネー式3、大脇式1、新版K式3、K-ABC2、ITPA1、 各種発達検査1、MEPA1、絵画語い2、S-M1、KIDS1、LDT-R1、WIPPS1)	22	(44.0)
	その他	12	(24.0)
研究	教材教具や支援機器の活用・開発・整備等に関すること	37	(74.0)
	知的障害児に対する自立活動の指導内容等の研究	32	(64.0)
	自閉症を併せ有する児童生徒に対する指導方法・内容の検討	26	(52.0)
	個別の指導計画の書式や活用に関すること	26	(52.0)
	その他	3	(6.0)
その他	外部専門機関等との連携・調整	37	(74.0)
	地域に向けた情報発信等(例えば、広報誌の発行等)	12	(24.0)
	その他	11	(22.0)

4) 自立活動に関する研修や研究の内容・テーマについて

2008 年度において、当該校で自立活動に関する研修や研究が行われた実績がある場合、その内容やテーマについて記入するよう求めた。専任教員 50 名中 41 名から、所属校の取り組みに関する記述があった。回答は、殆どの学校が多数の項目を挙げていたが、全項目をカテゴリー別に分類し、Table13 に項目数のみを記し、詳細は資料に示した。

なお、項目数は、単に記述された項目の数を合計したものである。記述スタイルが不統一のものを、研修内容や研究テーマの別なく扱っており研修会の回数等をまでは示していない。

学校により、定期的にテーマを変えて年間を通し研修会を実施していると思われる学校が多くみられる一方で、同一テーマをシリーズで研修していると思われる学校もあり、内容やテーマ、実施方法、講師、参加規模等多様な形で行われていた。

結果から、運動・動作や肢体不自由の重複障害に関する研修、自立活動についての基礎的な学習会が多く行われている状況が推測できる。

**Table 13 自立活動に関する研修・研究
(2008年度において)**

カテゴリー	項目数
運動・動作、身体づくり	19
自立活動についての基礎理論	13
専門家による研修	10
障害別（肢体不自由）	9
コミュニケーションに関するもの	9
授業作り・事例検討	9
生活技能（食事）	8
教材・教具、補助具等の活用	7
障害別（自閉症）	6
重度・重複障害児への対応	6
指導技法	5
アセスメント（検査法）	4
その他の障害・疾患等に関すること	4
社会的態度・行動の育成、自立等への支援	3
	112

5) 専任教員配置下で、知的障害児童生徒に実施している自立活動の指導形態と実態について

専任教員に対し、第一次調査で全国の知的障害校に尋ねた「自立活動の指導形態」の質問と同様の質問をし回答を求めた。また、その指導形態において、実際の指導に関わっている教員について尋ねるとともに、専任教員として果たしている役割について自由記述欄を設けた。以下に結果を示す。

①「自立活動の指導形態

当校の小学部・中学部に関し、重複学級と普通学級で実施している自立活動の指導形態が、「全員に時間を設けて指導している（「全員に『時間の指導』）」、「一部の児童生徒に時間を設けて指導している（『必要児童を抽出指導』）」、「自立活動の指導は教育活動全体で行っている（『教育全般で指導』）」の3タイプのいずれであるかを尋ねた。

有効回答数は47であったが、そもそも自立活動自体が、時間を特設して行う「自立活動の時間の指導」と教育活動全般で行う「自立活動の指導」の両方で成り立っているため、複数箇所を選択した回答が多数見られた。

ここでは、以下のようにして結果を表記する。

- ・「全員に『時間の指導』」に加え、『教育全般で指導』をしていると表記…「全員に『時間の指導』」と表記
- ・『必要児童を抽出指導』に加え、『教育全般で指導』をしていると表記…『必要児童を抽出指導』と表記
- ・「全員に『時間の指導』」をしているうえに、『必要児童を抽出指導』をし、加えて『教育全般で指導』をしていると表記…「全員に『時間の指導』」＋「抽出指導」と表記
- ・『教育全般で指導』をしていると表記…『教育全般で指導』と表記

欠損値と実態なしを除いた回答結果をTable 14とFig. 4に示す。

すでに、第1章で述べたように、小学部・中学部ともに普通学級に在籍している児童生徒に対し、半数近い割合で必要に応じて抽出指導を実施している実態が非常に特徴的に表された結果となった。

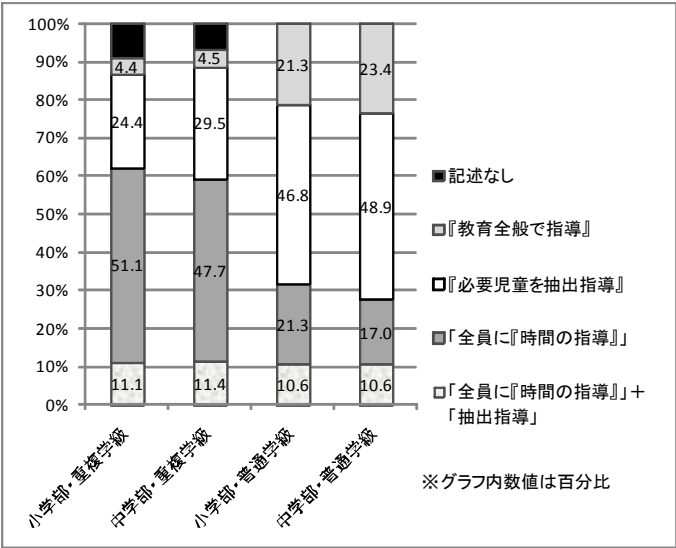


Fig. 4 専任教員配置校の自立活動の指導形態

Table14 専任教員配置校の自立活動の指導形態の内訳(学校数と百分比)

	重複学級		普通学級	
	小学部	中学部	小学部	中学部
全員に「自立活動の時間の指導」を実施				
「全員に『時間の指導』」+「抽出指導」	5 (11.1)	5 (11.4)	5 (10.6)	5 (10.6)
「全員に『時間の指導』」	23 (51.1)	21 (47.7)	10 (21.3)	8 (17.0)
一部の児童生徒に「自立活動の時間の指導」を実施				
『必要児童を抽出指導』	11 (24.4)	13 (29.5)	22 (46.8)	23 (48.9)
教育活動全体で「自立活動の指導」を実施				
『教育全般で指導』	2 (4.4)	2 (4.5)	10 (21.3)	11 (23.4)
記述なし	4 (8.9)	3 (6.8)	0	0
n	45	44	47	47

② 自立活動の指導にあたっている教員について（指導形態別）

次に、回答結果を3タイプの指導形態に大別し、誰が実際の指導にあたっているかを尋ねた。欠損値と実態なし・記述なしを除いた回答結果をTable 15に示す。

指導形態ごとに、実際の自立活動の指導を誰が行っているかについて、次のような状況が明らかになった。

ア 「全員に『時間の指導』」を設定している形態（有効回答数 28）

- ・主として学担が指導しているものの、必要に応じて専任教員が加わって指導しているケースが殆どである。学担のみと回答した5件を除き、直接指導ではなくても何らかの形で専任教員が関わっていた。（学担からの相談、教材の支援、児童生徒のアセスメント、評価等：28件中25件）

イ 『必要児童を抽出指導』の形態（有効回答数 33）

- ・専任教員のみが抽出指導しているケースが33件中13件、学担の指導に専任教員が加わっているケースが13件で、学担が指導している4件を除き、専任教員がイニシアチブをとって直接指導をしていた。また、学担と専任教員がいろいろな形態で連携をしながら指導している状況が示された。

ウ 『教育全般で指導』の形態（有効回答数 33）

- ・学担が主として指導するが、必要に応じて専任教員が指導に介入するケースが 33 件中 20 件であった。

Table15 自立活動の指導を行っている教員（指導形態別）

	有効回答数	専任のみ	専任のみ、 専任＋必要 に応じ学担	専任＋必要 に応じ学担	専任のみ、 学担＋時と して専任	学担＋専任	学担＋必要 に応じ専任	学担のみと 学担＋時と して専任	学担のみ	その他
「全員に『時間の指導』」	28 (100)	0	0	0	2 (7.1)	3 (10.7)	16 (57.1)	0	5 (17.9)	2 (7.1)
『必要児童を抽出指導』	33 (100)	12 (36.4)	1 (3.0)	4 (12.1)	0	11 (33.3)	2 (6.1)	0	2 (6.1)	1 (3.0)
『教育全般で指導』	33 (100)	0	0	0	0	0	19 (57.6)	1 (3.0)	12 (36.4)	1 (3.0)

6) 抽出指導実施校における対象児童生徒の推移（3年間）

『必要児童を抽出指導』の指導形態をとっている学校に対し、2008 年からさかのぼっての 3 年間の抽出指導の実施状況について、指導を受けた児童生徒数がどのように推移しているかを尋ね、その理由についての記述を求めた。回答としての記述は、理由が 5 種に分類できる内容であった。結果を Table 16 に示した。

有効回答数 31 校のうち、「横ばいである」の回答数が 20 校で最も多かった。その理由として、「指導者数に合わせて、受け入れ人数を制限している」が 5 校あった。「一定の状態をキープしている」6 校についても、指導希望の児童生徒を選出する際にあらかじめ人数を調整している状況がうかがわれた。各学部との協力により対象児童生徒に応じて指導形態を柔軟に検討している学校が 1 校あったが、兼務の仕事との調整が困難、支援内容業務の増加等の不都合状態が 5 校に対してみられた。

「増加している」の回答は 8 校あった。増加理由として、障害の重度化傾向や個のニーズに積極的に対応した結果が 3 校、専任外教員や学担との連携により増加が可能になったが 3 校あった一方で、不都合な状態（専任教員のみでの対応が困難になり制限を検討中 1、時間のとり方や担任の意識の偏り等により実施困難 1）を記した学校が 2 校あった。

「減少している」は 3 校あったが、うち 2 校は、専任教員が、センター的機能の一つとしての外部校の支援等の業務に時間をとられ、校内支援を減少させざるを得ない状況を記述していた。

個別ニーズや障害の重度重複化により、抽出指導の必要度が高くなっている状況がありつつも、指導者数や指導時間の調整の困難により、思うように抽出指導を増やすことができない状況があることが示された。

Table 16 児童生徒の抽出指導の推移（3年間の中で）

	合計	指導者数に合わせ 制限している	一定の状態をキ ープしている	何らかの不都合 状態がある	充実している	個別ニーズを重 要視している	記述なし
増加している	8	0	0	2	3	3	0
横ばいである	20	5	6	5	1	0	3
減少している	3	0	0	2	0	0	1
有効回答数	31						

(3) 専任教員配置校の自立活動についての教員の意識 ～意識調査から～

1) 管理職：自立活動に関する所属校の現状に対する評価と意見—調査票 1

専任教員配置校の管理職が、自立活動に関しどのように感じているか、所属校の自立活動に関する現状を問う 11 項目と、自立活動に関する意見 4 項目について、4 件法で尋ねた。回答を得た全 50 校の結果（以下、「全体群」と称す）を、さらに、知病併置校 2 校を除いた知的障害校 34 校（以下、「知的障害校群」と称す）と知肢併置校 14 校（以下、「知肢併置校群」と称す）の二校種に大別し、項目ごとの平均値(M)と標準偏差(SD)を明らかにした。なお、4 件法であるにもかかわらず、中間に○をつけた回答が 3 箇所みられたため、無効票とし、記述なしと同様の扱いにした。結果を Table 17 と Fig. 6 に示す。

以上の結果から、専任教員配置校の管理職が、所属校の自立活動をどのように評価しているか、自立活動に対しどのような意見を持っているか、次のような実態があると判断された。

- 校内に配置した専任教員に対しては、「専任教員がリーダーシップをとっている」と感じ、「自立活動の組織や専任教員の配置は、教員の指導力向上につながる」という意見を持つ管理職が多く、この評価と意見は個人差も少ない。
- 所属校の教員全体に対しては、個人差はあるが、「アセスメント等で活用する検査法や指導技法を習得している教員が多い」「教員間で、自立活動に対する意識や捉え方が統一できている」と感じている管理職は少ない。
- 「自立活動の指導内容と他教科・領域との関連が整理できている」の質問に対しては、特に知的障害校群の評価点が低い。
- 「自立活動の実施においては、実質的な教員数確保に苦慮している」と感じている管理職は少なく、専任教員配置校は教員数不足の問題はあまり深刻ではないと思われる。
- 「自立活動の指導の充実が知的障害教育の最優先である」と考えている管理職は少ない。

Table 17 管理職による自立活動に関する所属校の現状に対する評価と意見

項目内容	全体群		知的校群		知肢併置校群	
	回答数	平均値 (SD)	回答数	平均値 (SD)	回答数	平均値 (SD)
当該校の自立活動に関してどのように感じているか（4 件法）						
教員間で、自立活動に対する意識や捉え方が統一できている	50	2.62 (.88)	34	2.59 (.96)	14	2.71 (.73)
自立活動の指導内容と他教科・領域との関連が整理できている	50	2.62 (.73)	34	2.50 (.79)	14	2.86 (.53)
アセスメント等で活用する検査法や指導技法を習得している教員が多い	49	2.33 (.85)	34	2.32 (.98)	13	2.38 (.51)
自立活動の指導内容・方法や評価の仕方が整理されている	49	2.80 (.79)	34	2.79 (.88)	13	2.77 (.60)
児童生徒の主体性や自立を促すような指導が行われている	50	3.28 (.64)	34	3.35 (.69)	14	3.14 (.53)
「個別の指導計画」が、指導の見直しや評価に活用されている	50	3.28 (.67)	34	3.32 (.73)	14	3.14 (.53)
外部の関連機関や専門家（病院、大学、PT・ST等）との連携や助言の機会が設定されている	50	3.20 (.88)	34	3.26 (.93)	14	3.00 (.78)
自立活動の指導において、「自立活動専任教員」がリーダーシップをとっている	48	3.58 (.61)	34	3.59 (.61)	12	3.58 (.67)
職員間で気軽に相談や意見交換ができる雰囲気がある	50	3.18 (.63)	34	3.24 (.70)	14	3.07 (.47)
指導は、長期的な視点で継続的・系統的に行われている	49	2.98 (.75)	33	3.06 (.79)	14	2.79 (.70)
自立活動の実施においては、実質的な教員数確保に苦慮している	49	2.14 (.84)	33	2.15 (.87)	14	2.07 (.83)
自立活動に関する意見（4 件法）						
自立活動の組織や専任教員の配置は、教員の指導力向上につながっている	49	3.39 (.57)	34	3.38 (.60)	13	3.38 (.51)
自立活動の「時間の指導」は、自閉症を併せ有する児童生徒に効果的である	49	3.16 (.62)	34	3.29 (.63)	13	2.85 (.55)
単一の知的障害児に対しても、「自立活動の時間の指導」を実施した方がよい	46	2.96 (.82)	32	3.03 (.78)	12	2.92 (.79)
自立活動の指導の充実が知的障害教育の最優先課題である	47	2.47 (.75)	33	2.52 (.76)	12	2.42 (.79)
n	50		34		12	

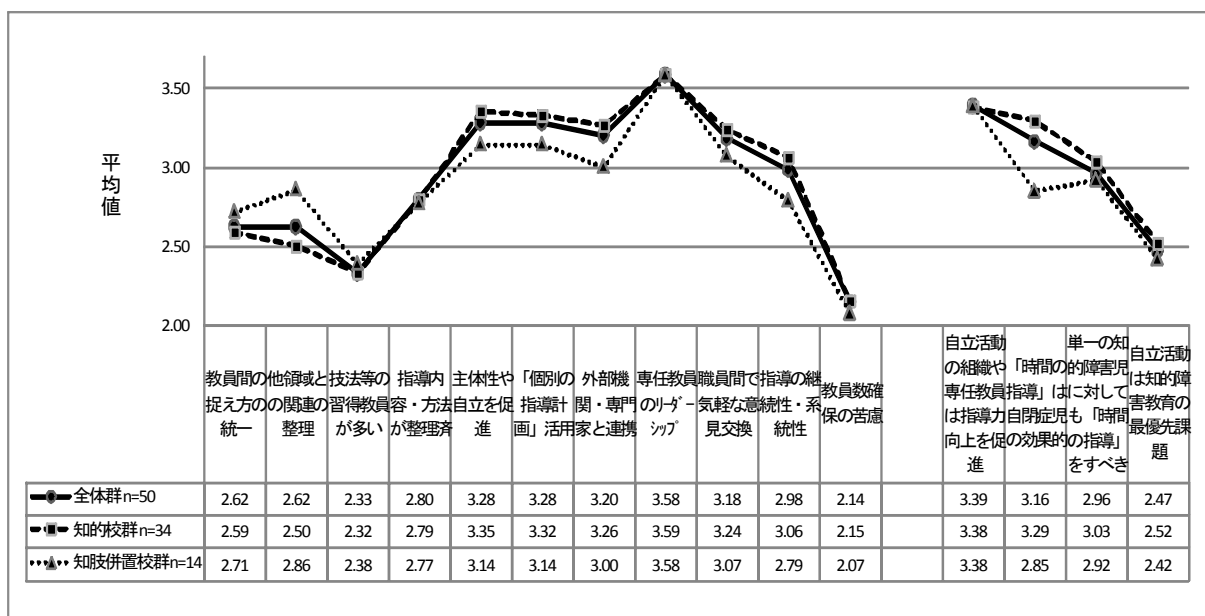


Fig. 6 管理職による自立活動に関する所属校の現状に対する評価と意見

2) 専任教員と専任外教員の自立活動に関する意識の相違—調査票 2・3

専任教員 50 名（以下、「専任群」と称す）と専任外教員 49 名（以下、「専任外群」と称す）の間で、自立活動に関する意識にどのような相違がみられるのかを検討するために、個人要因尺度 (11 項目) と学校要因 (22 項目) について、質問紙調査を実施した。比較対象者の特性を Table 18 に示す。

以下に、結果を示した。

Table 18 比較対象者の属性

		専任群		専任外群	
		人数	百分比	人数	百分比
性別	男	28	(56.0)	21	(42.9)
	女	21	(42.0)	28	(57.1)
	不明	1	(2.0)	0	(0)
教職経験年数	0～2	0	(0)	0	(0)
	3～5	1	(2.0)	4	(8.2)
	6～10	2	(4.0)	6	(12.2)
	11～15	9	(18.0)	5	(10.2)
	16～20	10	(20.0)	12	(24.5)
	21～25	14	(28.0)	10	(20.4)
	26～30	11	(22.0)	10	(20.4)
	31～	3	(6.0)	2	(4.1)
		50	(100)	49	(100)

① 個人要因尺度について

【因子分析】

全 11 項目について、項目間の関連を明らかにするため、因子分析を行った。天井効果とフロア効果について検討した結果、「知識・技能があるので、困難は感じない」の 1 項目以外の 10 項目はすべて天井効果がみられた。しかし、どの項目も重要な項目であることと、天井効果を示す $M+SD$ が評定最大値の 4 を大幅に超えていないことから、因子分析の項目として全て残すこととした。

主因子法・バリマックス回転による1回目の因子分析の結果、固有値の変化は4.42, 1.37, 1.07, .92…というものであり、3因子構造での因子抽出が妥当と考えられた。また、「5 一部の担当者ではなく学担全員が行うことが大切である」「7 子どもの指導について、気軽に相談に乗れる」の因子負荷量が.40未満であったことに加え、「11 知識・技能があるので、困難を感じない」の項目は、第3因子のみの因子負荷量が辛うじて.40を越えており、共通性は.20未満であったことから、共通因子からあまり影響を受けていない項目として、これら3項目を削除し、再度、因子分析を行った。

その結果、固有値の変化が4.32, .92…となり、1因子の因子抽出が妥当であると考えられた。この際の因子負荷量については、Table 19-1に示した。最終的に1因子8項目となった。個人要因尺度は、結果的に1因子となったが累積寄与率は47.73%と決して低くない値となったことは、この1因子で尺度化を行うことの妥当性を間接的に示す結果と考える(Table 19-1)。

この因子を解釈した結果、「1 話し合いを活性化させたい」「2 教師間・機関間との連絡調整に努めたい」など、自立活動の推進に関する積極性を示す内容の項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「推進意欲」因子と命名した。

次に、この因子を構成する各項目群の信頼性検討ために α 係数を算出したところ、8項目の α 係数は、.873で十分な値が得られたため、各下位尺度は内的整合性が十分あると判断した。

Table 19-1 個人要因尺度の因子分析結果と因子を構成する項目群の α 係数、平均値（標準偏差）

項目（数字は質問紙での項目番号）	因子	h^2
	1	
	推進意欲	
01 話し合いを活性化させたい	.795	.631
06 校内研修を進めたい	.791	.625
10 自立活動を指導する環境整備・運営を進めたい	.745	.556
08 職員間の共通理解を図りたい	.686	.470
02 教師間・機関間との連絡調整に努めたい	.681	.464
03 考え方や技能等の研修を受けたい	.668	.446
09 校外の研修会に参加したい	.593	.352
04 問題・課題についての検討会を計画したい	.524	.275
累積寄与率	47.73	
α 係数	.814	
平均値（SD）	3.58 (0.38)	

【2群の平均の差の検定】

この「推進意欲」因子について、専任群と専任外群の意識に有意な相違がみられるかを検討する作業を行った。それぞれの項目得点を合計し、「推進意欲」尺度得点（ $M=3.58$, $SD=0.38$ ）を算出した。さらに、専任・専任外各群の平均値の差について、 t 検定を行った。その結果、 F 値が有意となり、2群の等分散は仮定されなかった。「推進意欲」下位尺度（ $t(89)=3.84$, $p<.01$ ）については、有意水準1%で有意差が認められたため、専任群は専任外群に比べ、推進意欲が有意に高いことが明らかになった。

Table 19-2 専任群と専任外群間の推進意欲の平均値の比較

	専任群		専任外群		F値	t値
	平均	SD	平均	SD		
推進意欲	3.74	.30	3.43	.46	10.409	3.84**

** $p < .01$ * $p < .05$ 、分散が異なる場合にはWelchの検定を行った。

次に、自立活動に関する意識面での課題を検討する上では、因子分析の際に切り捨てた3項目についても検討する意味があると考え、どのような特徴を示しているか、補足的に検討することとした。

この3項目について項目ごとの平均値の差の検討を行った結果は、以下の通りであった。この3項目の各群の分散については、全てF値が有意でなかったので等分散であると仮定された。

そこで、それぞれの項目について2群間の平均の差を検定した結果、これら3項目については有意な差はみられなかった。（「5 一部の担当者ではなく学担全員が行うことが大切である」： $t(96)=1.10$, $n.s.$ ；「7 子どもの指導について気軽に相談に乗れる」： $t(94)=1.78$, $n.s.$ ；「11 知識・技能があるので、困難を感じない」： $t(94)=.47$, $n.s.$ ）（Table 19-3）

Table 19-3 専任群と専任外群間の項目5・7・11の平均値の比較

	専任群		専任外群		F値	t値
	平均	SD	平均	SD		
5 一部の担当者ではなく学担全員が行うことが大切である	3.27	.57	3.39	.53	0.166	1.10
7 子どもの指導について、気軽に相談に乗れる	3.56	.54	3.35	.60	0.397	1.78
11 知識・技能があるので、困難を感じない	2.58	.87	2.50	.88	.000	0.47

** $p < .01$ * $p < .05$ 、分散が異なる場合にはWelchの検定を行った。

つまり、自立活動に対する教員としての意欲や活動度について両群の意識を比較すると、自立活動の推進に努めたいという気持ちについて、意識の差が有意にあり、専任群が強い意欲を示している状況があること、一方で、自立活動の指導を専任教員を配置して行う所属校の指導体制に対する考えや、自立活動に感じる困難さ・自信については、両群の意識に有意差が認められなかったことが明らかになった。

② 学校要因尺度について

【因子分析】

全22項目について、項目間の関連を明らかにするため、因子分析を行った。天井効果とフロア効果について検討した結果、「関連する教師間では、問題について報告し合っている」「多くの教師が自立活動の必要性を感じている」の2項目に天井効果がみられたが、重要な項目であること、天井効果を示すM+SDが評定最大値の4を大幅に超えていないことから、因子分析の項目として残すこととした。

主因子法・バリマックス回転による1回目の因子分析の結果、固有値の変化は、8.61, 1.94, 1.45, 1.23, .99…というものであり、4因子構造が妥当であると考えられた。さらに、因子負荷量を検討すると、「学級の子を他教師に指導されることに抵抗を感じる教師は少ない」「学級だけで課題に対応する傾向はない」の因子負荷量が.40未満であり、「指導についてじっくり検討する場をもととする雰囲気がある」が.40以上の因子負荷量を2

つ示したことから、この3項目を削除し、再度、因子分析を行った。その結果、2項目が削除対象となったが、いずれも、本研究にとっては重要な項目なので削除はせず、最終的に19項目による因子分析結果を採択した（Table 20-1）。累積寄与率は55.93%であった。

各因子は以下のように解釈された。第1因子は「17 問題について話し合う場が設定されている」「19 指導の方向性について話し合う場が設定されている」など、子どもの課題や指導の方向性についての話し合いの場に関する内容の項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「話し合いの場」因子と命名した。第2因子は「13 関連する教師間で、課題について話し合っている」「5 関連する教師間で、指導の方向性を話し合っている」など、関連する教師間での共通理解や協働に関する内容の項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「教師間連携」因子と命名した。第3因子は「16 多くの教師が現職教育として自立活動の研修の必要性を感じている」「11 多くの教師が自立活動について学びたいと思っている」など、自立活動に対する教員の関心や研修意欲に関する内容の項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「積極的関心」因子と命名した。第4因子は「18 指導教室の施設設備が整っている」「6 指導する教室は利用しやすくなっている」という指導に際しての環境整備に関する内容の項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「環境整備」因子と命名した。

以上の4因子について、この因子を構成する各項目群の信頼性検討のために α 係数を算出した。「話し合いの場」因子6項目が.879、「教師間連携」因子7項目が.857、「積極的関心」因子4項目が.828と3因子に関しては十分な値が得られた。「環境整備」因子2項目は.665で得点が低めであったが項目数が2項目であることを考え、.6台を容認した。結果、各下位尺度は内的整合性が十分あると判断した。算出した α 係数はTable 20-1に示した。

Table 20-1 学校要因尺度の因子分析結果と各因子を構成する項目群の α 係数、平均値（標準偏差）

項目(数字は質問紙での項目番号)	因子				h^2
	1 話し合いの場	2 教師間連携	3 積極的関心	4 環境整備	
17 問題について話し合う場が設定されている	.800	.281	.238	-.056	.779
19 指導の方向性について話し合う場が設定されている	.725	.243	.239	.014	.642
01 課題を話し合う場が設定されている	.702	.272	.106	.129	.595
07 学部会等で、理解の仕方や指導方法を話し合っている	.678	.341	.215	.156	.646
21 学部会等で子どもの様子について情報交換が行われている	.506	.186	.229	.039	.345
09 関連するメンバーが参加し対応する場が設定されている	.506	.371	.175	.150	.446
13 関連する教師間で、課題について話し合っている	.485	.678	.169	-.012	.724
05 関連する教師間で、指導の方向性を話し合っている	.334	.667	.109	.118	.582
04 指導上の問題が生じた時、援助する教師が多い	.153	.646	.239	.212	.543
10 専任教員や管理職などに気軽に相談できる	.276	.605	.034	.093	.452
22 関連する教師間では、問題について報告し合っている	.338	.554	.195	.084	.466
20 教員間で理解の仕方や指導方法についての意見を言いやす	.126	.524	.183	.266	.394
02 子どもの様子を自由に話し合う雰囲気がある	.298	.507	.127	.296	.450
16 多くの教師が現職教育として自立活動の研修の必要性を感じ	.144	.096	.816	.027	.696
11 多くの教師が自立活動について学びたいと思っている	.260	.355	.772	-.070	.794
08 多くの教師が外部講師を招いて研修したいと考えている	.318	.085	.644	.136	.542
03 多くの教師が自立活動の必要性を感じている	.264	.411	.465	-.067	.460
18 指導教室の施設設備が整っている	.098	.129	-.092	.771	.630
06 指導する教室は利用しやすくなっている	.011	.185	.093	.631	.441
累積寄与率	18.76	36.59	48.97	55.93	
α 係数	.876	.859	.828	.665	
平均値 (S D)	3.02 (0.47)	3.18 (0.47)	3.06 (0.57)	2.62 (0.79)	

【2群の平均の差の検定】

これら4因子について、専任群と専任外群の意識に有意な相違がみられるかを検討する作業を行った。各因子について、下位尺度の合計得点と項目平均値を算出した。その結果、「話し合いの場」尺度得点 $M=3.02$, $SD=0.58$ 、「教師間連携」尺度得点 $M=3.18$, $SD=0.47$ 、「積極的関心」尺度得点 $M=3.06$, $SD=0.57$ 、「環境整備」尺度得点 $M=2.62$, $SD=0.79$ となった。さらに、専任・専任外各群の平均値の差について、 t 検定を行った。その結果、 F 値は有意ではなかったので、2群の等分散が仮定された。

各下位尺度における専任群、専任外群の平均値の差について t 検定を行った結果、「話し合いの場」下位尺度 ($t(89)=2.15$, $p<.05$) については、専任群よりも専任外群の方が有意に高い得点を示していた。他の3下位尺度得点については有意な差は認められなかった。('教師間連携': $t(94)=0.98$, $n.s.$; '積極的関心': $t(96)=0.31$, $n.s.$; '環境整備': $t(96)=0.06$, $n.s.$) (Table 20-2)。

Table 20-2 専任群と専任外群の学校要因の平均値の比較

	専任群		専任外群		F 値	t 値
	平均	SD	平均	SD		
話し合いの場	2.89	.62	3.15	.53	1.995	2.15*
教師間連携	3.13	.52	3.22	.42	1.355	.98
積極的関心	3.04	.60	3.07	.54	.545	.31
環境整備	2.61	.74	2.62	.84	.887	.06

** $p<.01$, * $p<.05$ 、分散が異なる場合にはWelchの検定を行った。

つまり、所属校の自立活動に関する校内体制について両群の意識を比較すると、所属校における自立活動に関する話し合いの場の設定について、意識の差が有意にあり、専任群が、話し合いの場があまり設定されているとは思っていないと感じている状況があること、一方で、教師間連携、積極的関心、環境整備に関しては両群の意識に有意差は見られなかったことが明らかになった。

3) 知的障害校の自立活動についての専任教員配置校の教員の意見・課題（自由記述から）

各調査票で、管理職、専任教員、専任外教員のそれぞれに、知的障害校の自立活動に関する意見や課題について、自由記述で回答を求めた（調査票1-Q10、調査票2-Q9、調査票3-Q5）。管理職50名中15名、専任教員50名中37名、専任外教員49名中35名から回答を得た。記述された文中から“意見・課題”を読み取り、キーワード化したものを、カテゴリー別に分類した。結果をTable 21に示す。（ ）はキーワード数、詳細は資料に示した。

結果から、知的障害校の自立活動に関し、各立場の教員が記述した意見・課題には、次のような傾向がみられた。

ア 管理職が記述した意見・課題

- ・「B 自立活動の指導組織作り」に関するキーワード数が、特に多くみられた。中でも、自立活動の指導形態や校内の指導体制作り等、学校全体の組織作りを模索し、課題であるとする意見が多かった。

イ 専任教員が記述した意見・課題

- ・すべてのカテゴリーに関し、意見・課題がまんべんなく記述されていた。
- ・「A 自立活動の内容整理と理解」に関するキーワード数が多く、「知的障害の自立活動の理解」が10、「時間の指導と自立活動の指導の位置づけ」が8であった。さらに、他教科・領域との関連、指導内容の整理等、自立活動の指導をリードする立場で、知的障害児に対する自立活動の基本的な理解や押さえに対し、課題や困難を感じている表れととれる。
- ・「B 自立活動の指導組織作り」に関するキーワード数も多い。専任教員の立場から、校内組織や指導体制の在り方を模索している状況と捉えることができる。

ウ 専任外教員が記述した意見・課題

- ・「C 専門性の向上」に関するキーワード数が多かった。自分自身の知識・技能向上のために研修をすることが課題であるとの記述が多かった。
- ・「A 自立活動の内容整理と理解」に関するキーワード数が多かったが、自分自身が理解不足であるとする記述が目立った。
- ・「E 教師間・保護者との協力関係作り」において、特に、児童生徒に関することや指導の方向性についての教師間の共通理解と連携が課題であるとする意見が多かった。

Table 21 自由回答による知的障害校の自立活動に関する意見・課題

カテゴリー	管理職の意見 (n=15)	専任教員の意見 (n=37)	専任外教員の意見 (n=35)
A 自立活動の内容整理と理解			
イ・教の捉え方 ・意識等の共通理解	自立活動の理解(1) 理念 (ICF) の理解(1) 知的障害の自立活動の理解(1)	知的障害の自立活動の理解(10) 自立活動の理解(2) 自立活動の理解・啓発(1) 自立活動への管理職の意識の個人差(1)	自立活動の理解(2) 知的障害の自立活動の理解(2) 自立活動の理解・啓発(1) 理念の理解(1) 普通学級の自立活動に関する教員の意識(1) 専門性についての教員の意識(1) 教師間の意識の差(1)
ロ・指導内容の整理 ・他教科・領域との関連	他教科・領域との関連(1)	他教科・領域との関連(5) 指導内容の整理(5)	指導内容の整理(1) 指導内容・方法の設定(1)
ハ・教育課程 ・位置づけ	「時間の指導」と「自立活動の指導」の位置づけ(1) 自閉児に特化した教育課程の検討(1)	「時間の指導」と「自立活動の指導」の位置づけ(8) 教育課程の理解(2) 自閉児に特化した自立活動の検討(1)	「時間の指導」と「自立活動の指導」の位置づけ(2) 自閉児に特化した自立活動の検討(1)
B 自立活動の指導組織作り			
イ・専任教員の不足 ・専任教員としての専門性	専任教員としての資質・専門性(1)	専任教員の不足(3) 専任教員としての資質・専門性(1)	
ロ・自立活動の組織・専任教員の役割	専任教員のリーダーとしての役割(2)	専任教員のリーダーとしての役割(1)	
ハ・専任教員と学級担任との連携 ・専任教員と専任外教員との関係	専任教員と学級担任との連携(2)	専任教員と学級担任・保護者との連携(1)	専任教員と学級担任との連携(1) 専任教員と専任外教員の役割・意識(1)
ニ・指導体制作り	自立活動の指導形態(2) 全教員の指導力・モチベーション向上につながる校内体制作り(2) 指導体制作り(1)	指導体制作り(2) 専任教員の体制作り(1) 専任教員間の連携(1)	
C 専門性の向上			
イ・専門性の向上、研修	知識・技能向上のための研修(1)	多様な障害に対応する専門性(3) 知識・技能向上のための研修(2) 専門性の向上(1)	知識・技能向上のための研修(5) 多様な障害に対応する専門性(2) 指導者の力量(1) 重複児の認知特性に関する知識獲得(1)
ロ・指導法・指導技術		自閉症児への指導技術の向上(1)	実際の指導法・指導技術(2) 身体の動きに関する指導技能の向上(1)
ハ・指導内容の系統性・一貫性		指導目標と指導内容の系統性(1)	指導内容の系統性(2) 指導内容の一貫性(1)
D 指導の充実			
イ・授業作り・授業の充実 ・児童生徒への適切な対応	知的の自立活動の充実(1) 自閉児の自立活動の充実(1) 指導場面への理念の導入(1) 時間の指導の充実(1)	知的の自立活動の充実(3) 自閉児の自立活動の充実(2) 指導成果の生活への般化(2) 指導場面への理念の導入(1)	指導内容の充実(2)
ロ・集団指導と個別指導			指導の個別化(1) 集団指導と個別指導(1)
ハ・設備、教材・教具不足	指導場所の確保(1)	施設設備の整備(1) 指導場所の確保(1)	施設設備の整備(2) 指導場所の確保(1)
ニ・教員数不足	教員数の確保(2)	業務の多忙化(2)	教員数の確保(2) 業務の多忙化(1)
E 教師間・保護者との協力関係作り			
イ・児童生徒に関する教師間の共通理解・連携		方向性等の教師間の共通理解と連携(1)	児童生徒に関する教師間の共通理解と連携(5) 方向性等の教師間の共通理解(2)
ロ・話し合いの場の確保			
ハ・保護者の理解、連携		保護者の理解(1)	保護者の理解(1)
ニ・他機関との関係		専門機関との関係の構築(1)	
F 指導計画の作成			
イ・実態把握、目標設定、評価の仕方	指導課題の明確化(1) 個別ニーズの把握(1)	目標設定(2) 児童生徒のアセスメントと目標設定(1) 指導課題の明確化(1)	個別ニーズの把握(2) 軽度児の目標設定(1)
ロ・個別の指導計画の充実・活用		個別の指導計画の活用(1)	

第4節 考察

第二次調査で得た集計結果を踏まえ、以下で、専任教員配置校の自立活動に関する取り組みと教員の意識について考察する。なお、第一次調査において回収率 79% で得た専任教員配置校数が 78 校であったことを考えると、本データ 50 校の結果が、必ずしも専任教員配置校全体を表したものと断定できないことを注釈しておきたい。

(1) 専任教員配置校の自立活動の現状と専任教員の役割について

本研究は、知的障害校を対象としたため、第一次調査をするにあたり、調査対象を知的障害校に限定するため、冊子や都道府県ホームページにより、障害校種を確認し、調査を実施した。しかし、専任教員配置校抽出後、第二次調査で改めて学校種を尋ねたところ、32% (50 校中 16 校：知肢併置校 14、知病併置校 2) が、複数の障害種を合わせた学校であることが明らかになった(結果(1)―2) 参照)。また、自立活動に関する校内組織と専任教員の設置時期や専任教員配置の経緯(結果(1)―5)・6)参照)も合わせて考察すると、専任教員配置校は、以下の特徴を有することが明らかになった。

一つは、専任教員配置校は、その学校実態を探ると、在籍する児童生徒の障害が極めて重度・重複である知肢併置校や知病併置校が 32% を占め、養護・訓練時代から、児童生徒の教育的ニーズに対応する個別指導を実践してきた素地のある学校や、肢体不自由児に対する機能訓練等の指導内容・方法の系譜があるタイプの学校が非常に多いと言える。この状況は、本調査で得た結果としての専任教員の業務・役割や、当該校が自立活動に関し過年度に実施した研修・研究内容(結果(2)―3)・4)参照)を検証すると、専任教員が、抽出指導や校内研修等で扱っている内容が、瀬尾(1997)の研究で、『「肢体不自由養護学校における養護・訓練担当教員の専門性」』として、養護・訓練担当教員が“習得した理論または技法”と重なることからわかる。

一方では、自立活動の指導の中で、児童生徒の「指導の個別化や個に応じた指導の充実」を図るために、2003～2007 年の間に、専任教員を校内に新たに配置したという学校が全体の 46% を占める。1999 年の現行学習指導要領告示により、「自立活動」領域が新設され、「個別の指導計画」の作成が義務化になったことを、専任教員配置の直接理由として挙げた学校は、50 校中わずか 3 校(6.0%)で表面的には少ない実数であったが、現行学習指導要領が完全実施された 2002 年度以降に約半数の学校が校内に専任教員を設置したことを考えると、現行学習指導要領により「自立活動」領域の重要性が強調されたことが、学校体制を新たにし、専任教員を配置するに至る源流となったことが推測できる。さらに、専任教員配置校の増減については、第一次調査の段階では、サンプル数の違い等により特総研(2003)のデータとの比較や解釈は難しいとしたが、第二次調査で、2003～2007 年の間に専任教員配置校の 46% が専任教員を新たに配置したというデータを得たことから考えると、専任教員配置校が増加傾向を示していることは明らかである。また、当該校において、所属する専任教員の半数以上が、知的障害校が抱える児童生徒の重度重複化・多様化の状況に対応する自立活動の在り方を模索していた[「知的障害児に対する自立活動の指導内容等の研究」(64%)、「自閉症を併せ有する児童生徒に対する指導方法・内容の検討」(52%)]。

次に、専任教員の特徴として、専任教員を校内に 1 名配置している学校が 31.4% を占め、専任教員は、学級担任をせずに自立活動に関する業務を専門的に行っている者が殆どであった。複数名配置している 67% の学校においても、2 校(全員が学級担任兼務 1、不明 1)を除くと、学級担任をせずに自立活動の業務を専任している教員が必ず 1 名以上配置されてい

た。また、教職経験が20年以上の専任教員が56%を占めること、さらに、管理職が「専門知識や技能を有している」と判断して選出された教員が83%を占めること等を考え合わせると、専任教員は、高い専門性と豊富な経験を必要とされていることがわかる。データから、“知的障害校や肢体不自由校に長年勤務し、多様な障害に対する知識・技能や経験知を持ったベテラン教師が、1名または2～3名の教員とともに、教員集団の中でイニシアチブを発揮し、「知的障害児の自立活動」をリードしている”姿が見えてくる。

さらに、専任教員が行っている業務・役割の回答（複数回答）から、専任教員は、「指導」（94%）はもとより、「研修」（76%）、「研究」（74%）などにおいて、自立活動の指導のスーパーバイザー的な役割を担っていることが明らかになり、このことは、『自立活動プロジェクト研究』（特総研、2003）で石川が記述した考察と重なる。加えて、その他の業務として、外部専門機関との連携・調整（74%）、地域に向けた情報発信等（24%）の実施や、他校の児童生徒の指導助言を実施しているケースが少なからず報告されたことは、特別支援教育への転換や地域のセンター的機能の充実等、特別支援学校の今日的な役割が、専任教員の業務に付加され、業務が拡張してきている状況を表していると推測できる。このことは、友永ら（2004）の研究が示したように、専任教員が“コーディネーターに近似した役割を果たしている”状況にあると解釈することができよう。

以上のような特徴を有する専任教員配置校は、知的障害校では希少な存在である。『自立活動プロジェクト研究』（特総研、2003）では、「多くの学校が専任教員を配置していない理由については、設問がなく詳細は不明である」としているが、本研究において、管理職への質問により、専任教員配置校は、“自立活動の実施においては、実質的な教員数確保に苦慮している”とはあまり感じていない状況であることが明らかになった。この状況は、今日、在籍する児童生徒数の増加が顕著で、教育条件の改善が課題となっている一般的な知的障害校の現状とは異なる状況を指し示すものである。ここに、専任教員が配置されていない学校が多い理由の一つがあると推測できる。

（2）専任教員配置校の自立活動に関する教員の意識について

1）管理職の意識や意見について

専任教員配置校の管理職に、所属校の現状に対する評価と意見を4件法で尋ねた結果と、自由回答で管理職15名が記述した自立活動に関する意見・課題を照合し、考察した。

管理職の感じ方にばらつきが大きいという状況があるものの、自立活動の内容整理と理解の点で、「教師の捉え方と意識等の共通理解」、「他教科・領域との関連」を課題であると感じ、「知識・技能等の専門性向上」の点で、教員集団全体に対しては低い評価点であることが改めてわかった。この結果は、「自立活動に関する専門性のある教員が少ない」「自立活動に対する教員間の意識にばらつきがある」「実態把握等で活用する様々な検査法に関する専門性を持った教員が限られている」の質問に対する得点が目立って低かったという先行研究の結果（特総研、2003）と重なる。

また、自立活動に関し、校内に設置した組織や専任教員が、「学校全体の教員の指導力向上につながって」おり、「専任教員がリーダーシップをとっている」と感じる一方で、教員集団全体の意識や専門性に課題を感じている状況が永続的にあるとすれば、専任教員の配置が、必ずしも知的障害校の自立活動が従来抱えてきた本質的な課題解決を促すものではないというロジックが成立するとは言えないだろうか。

さらに、「自立活動の指導の充実が知的障害教育の最優先課題である」、「単一の知的障害

児に対しても『自立活動の時間の指導』を実施した方がよい」の得点が全体的に低く、意見に対する個人差が大きいことは、専任教員配置校において、知的障害校の自立活動の在り方を考えたり自立活動を推進したりしていこうという学校全体の気運は必ずしも高まっていく方向にない状況で落ち着いていることを示しているとは言えないだろうか。

2) 専任教員と専任外教員の意識や抱える課題について

専任群と専任外群の自立活動に関する意識を統計的に分析した結果、専任群と専任外群の意識には、有意な差があることが明らかになった。

専任群は、専任外群に比べ、所属校の自立活動を推進したいという強い意欲を有意に持っている。また、役割を遂行する中で、自立活動に関する子どもの問題や指導の方向性についての話し合いの場が設定されていないという気持ちも有意に強く持っている。このことは、専任教員が、自分の職責を積極的に果たしながらも、自立活動の指導を進める上で必要な話し合いの場に関して、問題意識を強く持っている状況を示すものであり、自立活動の在り方に対し、理想的な運営に近づけたいという強い思いがあると捉えることができる。一方で、「気軽に相談に乗れる」「知識・技能があるので、困難を感じない」の項目は、両群の意識に有意差はなく、SD も小さい。このことは、自立活動の指導に関しては、熟練した教員においても難しさを感じるほどに本質的な難しさがあることを改めて示した数値であると言えよう。逆に、「困難を感じない」の項目が両群の意識に有意差がなく、両群のSD がともに大きいことは、自分の力量への不安や業務に対する負担を感じている専任教員や、自分の知識・技能に自信のない専任外教員が、少なからず存在することを意味している。さらに、「一部の担当者ではなく学担全員が行うことが大切である」の項目は、両群の意識に有意差はなく、専任教員配置校であることを考えると当然の結果であるのとれるが、専任外群の得点の方が高いことは、“自立活動は学担全員が行うことが大切である”と考えている教員と専任外教員の協働という意識において、専任外群の問題意識がより高いということであり、裏をかえせば、真城(2003)が指摘する「専任教員に“他の教師が依存的になったり”、専任教員が“学校全体の集団から分離されてしまったり”する」というレミディアル・ティーチャーの存在から生じる問題が否定できない状況があることを意味する結果ととることができよう。

自由記述においてもまた、このように統計的に分析された意識の有意差をそのまま示すような記述が見受けられた。

終章 まとめ

第1節 総合的考察

本研究は、知的障害校における自立活動についての今後の方向性を総合的に検討するために、知的障害校における自立活動の現状と今日的な課題の一端を明らかにすることを目的とした。その目的達成のために、質問紙調査により、知的障害校の現行の指導体制や指導形態及び専任教員配置校の実情を明らかにした。

(1) 知的障害校の自立活動の現状について（専任教員配置校と非配置校の比較において）

第一次調査の結果からは、a) 知的障害校の自立活動に関する校内組織の設置率は 51.5% で、特総研(2003)の 2002 年調査時と比較して横ばい状態であり、非配置校のみの設置率は 40.9%に留まっていること、b) 専任教員配置校と非配置校では、自立活動に関する組織の設置率も指導形態も大きく特徴が異なること、が明らかになった。組織の配置率は、専任教員配置校が 96.2%、非配置校が 40.9%で、大幅な差がみられた。また指導形態は、専任教員配置校が、非配置校に比べて、『必要児童を抽出』の指導形態をとっている学校が非常に多いこと、特に、普通学級においては、非配置校が「全員に『時間の指導』」と『必要児童を抽出』を合わせて 41.2%の学校が『時間の指導』を設定しているのに対して、専任教員配置校は、『必要児童を抽出』が 53.2%で、「全員に『時間の指導』」の形態を合わせると 72.1%の学校が『時間の指導』を設定している状況が明らかになった。このことは、一般的な知的障害校における自立活動に関する組織や指導形態は、自立活動を組織や教育課程に積極的に位置づけている専任教員配置校のように、児童生徒の実態や個別ニーズに臨機応変に対応できる体制がないと推測することができるとともに、「全員に『時間の指導』」を位置づけている割合が、専任教員配置校より多いことは、教員全員が受け持ちの児童生徒の『時間の指導』を担当している状況がより多くみられると解釈することができる。

(2) 専任教員配置校の自立活動の現状と専任教員について

次に、本研究では、専任教員配置校と専任教員の実態を明らかにした。専任教員配置校は、a) 知肢併置校がほぼ3割を占めること、b) 自立活動に関する組織や専任教員の配置には2大ピークがあり、10年以上前の養護・訓練時代から設置されていたタイプの学校と、最近(4～0年前)配置されたタイプの学校が多いこと、c) 設置の理由としては、「指導の個別化・個に応じた指導の充実のために」や「在籍児の障害の重度化・重複化への対応のために」が多いこと、d) ほぼ関東以南にあり、局地的に集中している地域がみられること、e) 専任教員は、知識・技能の面でも障害児教育の経験の面でも同僚のスーパーバイザー的な存在のベテラン教員が、自立活動に関する業務を専任する形で務めており、教員数確保の面で不足をあまり感じていない学校が多いこと、が示された。これらは、その地域や学校事情、国の施策等の背景の下で、当該校に専任教員が配置されてきた経緯を示すものであり、専任教員配置校は、知的障害校としては質的にも希少な学校群であると推測できる特徴を有していた。しかし、このことは、特総研(2003)の調査以降に、専任教員を新たに配置した学校が46%あったという状況と合わせ、特別支援教育の流れの中で、当該の知的障害校が複数の障害種に対応する総合性の特別支援学校に変わっていく状況があるとすれば、専任教員配置校が今後増加していく可能性を示唆するものであると言える。さらに、専任教員配置校では、重度・重複した障害を有す児童生徒の運動・動作や身体の動きに焦点をあてた自立活動の学習や研修が多くなされる中で、外部専門家を活用したり、専任教員が地域の研修講師や他校の児童

生徒の指導を行ったりと、他機関との連携・協働のシステムが構築されてきている状況が捉えられ、特別支援学校がセンター的機能を有する学校となったことで、自立活動に係る業務や職務の範囲の複雑化・拡大化が進んでおり、専任教員が、コーディネーター的な立場を兼ねて職務を遂行していることが明らかになった。

(3) 専任教員配置校の調査から見てきた知的障害校の自立活動の課題

本調査では、専任教員配置校を対象に、専任教員と専任外教員間の自立活動に対する意識の相違について検討するための質問紙調査を実施し、回答結果を分析した。その結果、a) 自立活動の「推進意欲」が専任教員において有意に高いこと、b) 校内体制の課題として、「話し合いの場」が設定されていると感じている教員が、専任教員において有意に低いことが明らかになった。自立活動の指導が、日課表への設定の有無や自立活動の時間の指導を担当する立場であるか否かにかかわらず、本来“教育活動全般において指導する”という性質を兼ね備えている以上、自立活動に対する個人の意欲に格差が生じている現象は、日々の児童生徒の自立活動の推進やチームとしての協働を目指す上では、見えない障壁になりかねないものであると感じる。

「何をなすべきかという共有のミッションを分かち合い、同じ問題意識を持つ当事者達が自発的につながり、意見や利害を調整して、自分達の力で物事を決めて実行していく方法が、21世紀に求められる『自律分散（協働）型集団』の姿」（三田地, 2007）であるならば、チームティーチングにおける教員間連携や協働が基本である知的障害校においては、自立活動の充実を図る上で、研修への意欲には問題意識の程度が関係する（松崎, 2003）ことや、意思決定過程に参加することで実行することへの動機付けを高める（堀, 2003）という視点で、教員一人一人の問題意識や動機付けの向上を促すチーム作りをするという方略が必要であろう。

一方で、これまで先行研究の中で永続的に課題として掲げられてきた自立活動に関する「教員の知識・技能等の専門性」や「教員間連携」については、専任群と専任外群間で、意識に有意な差はなかった。しかし、自由記述においても、この2点については課題であると多くの指摘があったことを考えると、これらの改善に向けた何らかの取り組みが公的になされていかない限り、“永遠の課題”として続いていくことが予想される。

自立活動に関する知識・技能を一人一人が自己研修していくことは可能であろうが、研修意欲の根底に問題意識の程度が関係する（松崎, 2003）ことを考えると、専任教員配置校の教員の意識の差にみるような指導体制下では、必ずしも自立活動に対する問題意識を共有できず、結果として、学校全体の教員の専門性の真の底上げには結びつかないというロジックが成り立つ。また、「教員間連携」の課題の克服には、人と人の協働を促進する「ファシリテーション」の技術などの具体的なスキルがないとチームアプローチは機能しない（三田地, 2007）ことを考えると、現状のままでは、障害児教育の教育現場での「教職の専門性」にとって最大の課題であるとされる職場での学び合いによる教師としての成長を促す同僚性の回復ないし確立を伴った「自律性」（清水, 2003）は、解決がほど遠い状態であることが示唆される。ここに、新しいリーダーシップや集団力学などを生かした教育施策や学校経営の必要性が生まれることになる。

専任教員が、これまで知識・技能面でも意欲の面でも所属校の自立活動推進のために発揮してきたリーダーシップが、専任外の多くの教員と意識面でも協働できるようになるためのコミュニケーションスキルの獲得や、教員一人一人が客観的に自己省察できるカウンセリン

グスキルの獲得等が、教員集団の底力の向上につながるのではないだろうか。

そういった意味で、児童生徒の変容を促す知識技能等の専門性向上の研修に加え、教員自身が、自身のビリーフや対人スキルを変容させ自己修養を促すことのできる養成研修が必要であると考ええる。

第2節 本研究の意義と今後の課題

(1) 本研究の意義

本研究は、知的障害校に長年勤務する筆者が、自立活動の指導に対して抱き続けてきた“指導の難しさ”の根底にある要因を、実態調査によって洗い出し、調査から得たデータを、先行研究との比較だけに留めず、心理学的知見からも分析した点で、新しい試みであると言える。

本研究の意義の一つは、質問紙調査により、久しく実施されていない知的障害校の自立活動の指導体制と指導形態の現状と、これまで明らかにされていなかった専任教員配置校の自立活動の実態を明らかにしたことである。このことは、知的障害校の自立活動の在り方を模索する学校現場に対し、少なからず方向性を示唆する資料となり得るものと考ええる。

意義の二つめは、表面的には語られにくい現場教員の自立活動に対する意識を、個人の意欲と校内体制の現状という側面で検討したことである。このことは、教員が、集団の一人としてより自律的に職責を果たし、組織を円滑に機能させていくための可能性を探るものであり、先行研究において、自立活動の指導上の課題として永続的に挙げられてきた『教員間連携』の改善にもつながる視点であることから、知的障害教育の学校現場が抱える諸問題の抜本的改善に有効な研究であると言える。

今回、本研究で明らかにした専任教員配置校の自立活動の実態は、全体の知的障害校からみれば、特殊な特徴を有する一群の実態である。しかし、知的障害校の自立活動の在り方が絶対解を持たず、各校の実情に応じたマイベストの取り組みが最良のものであるとするならば、この一群の取り組みから得た知見を生かしながら、問題意識を共有できる指導チーム作りを目指し、自律的にその根源に迫ろうとする研修や、理論に裏打ちされた取り組みを続けていく中に、知的障害校の自立活動が抱えてきたあいまいさや難しさの克服があるのではないか。

(2) 今後の課題

本研究においては、情報や時間等が限られた条件下で研究目的を達成するために、専任教員配置校に焦点をあてて自立活動に関した実態調査を実施し、当該校の自立活動の実情と課題を分析した。その意味において、研究主題である知的障害校全体の自立活動の現状と今日的課題を捉えたものではない。真に研究主題に迫るためには、今後、本研究で対象としなかった学校群に焦点をあて、同様の実態調査を実施していく必要があろう。しかし、知的障害校をめぐる情勢がめまぐるしく日々変化している状況下で、同様の条件で実態調査を続けていくことは不可能に近いと思われる。また、各校が多様な指導形態で自立活動の指導を実施する状況の中、系統的に学校群を抽出すること自体が至難の作業であるといえる。

そこで、本研究主題に迫る実現可能な研究方法を再構築することが必至である。

本研究は、知的障害校の自立活動に関する教員の意識を調査した研究として初めてのものである。知的障害校を取り巻く外的条件が今後変わっても、継続研究していくことで成果を問うことができるようになっていくものと考ええる。特に、意識を問う質問紙の作成にあたっ

ては、先行研究から質問尺度を引用し筆者が独自に作成する等、調査方法としては緻密さを欠いている。今後、本研究で萌芽させた調査方法は、幾度となくブラッシュアップしていかなければならず、絶対解のない教育分野であり、あいまいさや難しさを抱える自立活動という領域であるからこそ、客観的な指標となる精度の高い尺度を作っていくこともまた必要であるとする。

文献

- 姉崎 弘 (2007) 特別支援教育 —「障害特性の理解」から「教員の専門性向上」へ— [第2版]
大学教育出版, pp. 90-106.
- 荒川 智 (2003) 障害児教育の専門性をめぐる状況 障害児問題研究, 31(3), 178
- 中央教育審議会 (2006) 「特別支援教育専門部会 (第1～7回) における主な意見」 初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会 (第8回) 議事録・配付資料 [資料1]
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06101809/001.htm>
2006年7月
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2003) 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究 —自立活動を中心に— 全国盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態調査 平成14年度プロジェクト研究報告書
<http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-42.html>
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2004) 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究 —自立活動を中心に— プロジェクト研究報告書 (平成12年度～15年度)
<http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-46.html>
- 堀 公俊 (監)・三田地真実 (2007) 特別支援教育「連携づくり」ファシリテーション 金子書房, pp. 1-9.
- 井田範美・宮本文雄・早川 博 (1989) 精神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究 (その1) —養護・訓練の時間における指導並びに養護・訓練に関する指導の実態について— 筑波大学養護・訓練研究, 2, 181-187.
- 井田範美・宮本文雄・早川 博・野村勝彦・武蔵博文 (1991) 精神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究 (その3) —養護・訓練の時間における指導 (特に抽出による指導) の実態について— 筑波大学養護・訓練研究, 4, 53-65.
- 井田範美・宮本文雄・早川 博・平川幸宏 (1993) 精神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究 (その4) —「養護・訓練に関する指導」の実態について— 筑波大学養護・訓練研究, 6, 53-60.
- 香川邦生・藤田和弘 (2000) 自立活動の指導—新しい障害児教育への取り組み— 教育出版, pp. 16-47.
- 金田鈴江・新谷慶子 (2000) 知的障害養護学校52校における養護・訓練の実態に関する調査 広島大学学校教育学部紀要, 第I部, 22, 79-91.
- 工藤俊輔・高橋恵一・那波美穂子 (2006) 肢体不自由養護学校における理学療法士・作業療法士の役割 —教師の意識調査を通して— 第1報 秋田大学医学部保健学科紀要, 14(2), 1-8
- 松崎保弘 (2003) 特殊教育諸学校の初任者研修における養成課程の影響 —特殊教育専攻群と非専攻群の意識の比較— 特殊教育学研究, 41(1), 3-13.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部・高等部) 海文堂出版, pp. 5-24.
- 文部省 (2000) 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説—自立活動編— 海文堂出版, pp. 1-54.
- 三苦由起雄 (2007) 特別支援学校の課題と展望 特別支援教育, 27, 10-15.

- 村中智彦・笠原芳隆・安藤隆男・藤井和子（2000） 知的障害及び情緒障害特殊学級における養護・訓練の「時間の指導」の実施に関わる要因 上越教育大学研究紀要, 19(2), 687-694.
- 武蔵博文・宮本文雄・早川 弘・野村勝彦・井田範美（1991） 神薄弱養護学校における養護・訓練に関する研究（その2）—学校、学部、学年を単位とする指導について— 筑波大学養護・訓練研究, 4, 41-52
- 森下 勇（2000） 自閉性障害児の「養護・訓練」専任体制の意義と役割 知的障害養護学校実態調査から 障害児問題研究, 28(2), 177-186.
- 中島秀晴（2008） 特別支援教育と教師のあり方 上越大学特別支援教育実践研究センター紀要, 14, 21-23.
- 中村満紀男（2008） 特別支援教育の明日を読む 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 14, 5-6
- 日本発達障害福祉連盟（2007） 特別支援教育を進める「体力」を問う 日本発達障害福祉連盟（編） 発達障害白書 2008 年版 日本文化科学社, pp68-80.
- 西村昭徳（2004） 学校組織における教職員間の関係性についてのビリーフの性差及び教職経験による相違 実践女子短期大学紀要, 25, 129-139
- 大川原潔・石部元雄・板橋安人・大南英明・香川邦生・河合 康・川間健之介・近藤一郎・斎藤佐和・佐藤泰正・志水康雄・瀬尾政雄・津曲裕次・中島 恒・中田英雄・西川公司・藤田和弘・本多洋一・柳本雄次・山本昌邦・吉原源剛・渡辺 研（1989） 盲学校、聾学校及び養護学校における養護・訓練指導に関する総合的調査研究 筑波大学養護・訓練研究, 2, 101-173.
- 大阪府教育センター（2005） 知的障害教育における自立活動に関する研究 研究報告集録.
(<http://www.osaka-c.ed.jp/sog/kankobutsu16/kenkyuu16/a03.htm>)
- 真城知己（2003） イギリスの動向に見る障害児教育の専門性と教職員 SEN コーディネーターについて 障害者問題研究, 31(3), 222-230.
- 瀬尾政雄・香川邦生・草薙進郎・四日市 章・藤田和弘・村田 茂・柳本雄次・小畑文也・篠原吉徳（1997） 養護・訓練担当教員の専門性及びその養成に関する基礎的研究 平成6年度～8年度科学研究費補助金 一般研究(B) 研究成果報告書, 1-89.
- 清水貞夫（2003） 障害児教育教師の専門性 障害者問題研究, 31(3), 178-188.
- 進 一鷹・千川 隆・高原朗子・肥後祥治（2007） 特別支援教育を担う教師のトレーニングプログラム開発に関する研究 平成15年度～平成18年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2)) 研究成果報告書, 1-13
- 高橋雄一（2004） 特別支援教育における教職の特徴と教師のビリーフ —教育的ニーズに応じた柔軟な支援のために— 学校教育研究, 19, 74-83.
- 武田鉄郎（2006） 病弱教育における自立活動の行き詰まりとその打開策 特殊教育学研究, 44(3), 165-178.
- 友永光幸・平田勝政・相川勝代（2005） 長崎県下の盲・聾・養護学校における自立活動の現状と課題 —自立活動専任教員配置の意義と役割を中心に— 長崎大学教育学部教育実践総合センター紀要, 4, 23-33
- 渡部昭男（1996） 「特殊教育」行政の実証的研究—障害児の「特別な教育的ケアへの権利」— 法政出版, pp. 397-400.

山口 薫（1994） 養護・訓練設置の経緯 山口 薫（監）宮崎直男・大南英明・吉田昌義・松原隆三・真保真人・大石 坦・伊藤鉄夫・緒方登士雄（編） CROIRE 精神薄弱教育実践講座 第9巻養護・訓練 ニチブン, pp6-20.

八幡ゆかり・猪子秀太郎・渡邊珠子（2004） 知的障害養護学校における自立活動に関する研究 ―自閉症に焦点を当てて― 教科教育学研究, 22, 181-195.

全日本特殊教育研究連盟（1999） 全日本特殊教育研究連盟結成 50 年記念 機関誌で見る知的障害教育 50 年 三誠社, pp. 1-206.

謝辞

本論文の完成までに、多くの方々のご指導とご協力・ご支援をいただきました。

本研究の趣旨にご理解いただき、第一次調査にご協力下さった全国の知的障害特別支援学校の先生方に感謝致します。また、ご多忙中にもかかわらず、多くの記述を要した第二次質問紙調査に対し、自校の取り組みやご自身の意見等誠意をもってご回答下さいました自立活動専任教員配置校の管理職・自立活動専任教員・専任外教員の先生方に、心より御礼を申し上げます。

そして、本論文の作成にあたり、研究の全体構成及び調査にあたって多くのご助言をいただきました松本敏治教授、所属の異なるお立場にもかかわらず、質問紙作成や分析結果の記述等に際し、快くご指導ご助言をいただき、サポートして下さいました教育学部附属教育実践総合センター準教授の田名場忍先生、指導教官として最後まであたかくご指導・ご助言いただきました安藤房治教授に心から感謝し、厚く御礼申しあげます。

また、本研究にあたり終始励ましの言葉をいただいた障害児教育分野院生の仲間達、木村譲さん、須藤美香さん、田代英俊さんに感謝致します。

最後に、本研究を遂行するにあたり、かげながら多くの力を貸して下さいました弘前第一養護学校校長をはじめ多くの同僚達に深く感謝致します。